Patrimônio Artístico, Histórico e Tecnológico na Educação Profissional

Patrimônio Artístico,
Histórico e Tecnológico
da Educação Profissional

Organizadora
Maria Lucia Mendes de Carvalho

Patrimônio Artístico, Histórico e Tecnológico da Educação Profissional

Organizadora:
Maria Lucia Mendes de Carvalho

São Paulo

CENTRO PAULA SOUZA

2015

Patrimônio Artístico,
Histórico e Tecnológico
da Educação Profissional

Organizadora
Maria Lucia Mendes de Carvalho

Projeto gráfico e diagramação
Fátima Consales

Capa
Diego Pereira dos Santos
Marta Maria Mendonça de Almeida

Editoração, Impressão e Acabamento
Imprensa Oficial do Estado S/A – IMESP

FICHA CATALOGRÁFICA
Tatiane Silva Massucato Arias – CRB-8/7262

Patrimônio Artístico, Histórico e Tecnológico da Educação Profissional = Patrimonio Artístico, Histórico y Tecnológico en la Educación Profesional / Maria Lucia Mendes de Carvalho (organizadora). -– São Paulo : Centro Paula Souza, 2015.
332 p. : il.; 22,5 cm.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-99697-54-2

1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. 2. MEMÓRIA. 3. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 4. HISTÓRIA ORAL. I. Carvalho, Maria Lucia Mendes de. II. Título.
CDD 370.113

Sumário

Prefácio

O livro “Patrimônio Artístico, Histórico e Tecnológico da Educação Profissional” organizado por Maria Lucia Mendes de Carvalho é um produto rico da Jornada Internacional realizada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Memória e História da Educação Profissional do Centro Paula Souza – GEPEMHEP.

A publicação apresenta-se em performance latino-americana com trabalhos elucidativos, o ensino profissional está presente e é elo entre os temas que transitam pela publicação e a tornam de grande interesse aos estudiosos da educação profissional, da história da educação, dos estudos sobre currículo, manuais escolares, história da instituições, organização de arquivos escolares, além de se poder visualizar a arte no ensino profissional e tecnológico e, o mais instigante neste aspecto, a persistência da mesma a despeito das adversidades, tal como informa o professor Paulo Eduardo da Silva em seu artigo neste livro

> Visando instituir seus primeiros cursos ligados à arte, a Escola Profissional Masculina se empenhou em formar um corpo docente composto com os melhores profissionais disponíveis na época, chegando mesmo a contratar um artista sueco [...] essas práticas sobrevivem até meados de 1990, o que é um verdadeiro espanto, visto que, ao mesmo tempo em que remetiam ao trabalho dos antigos mestres artesãos, conviviam com aulas de informática [...] (p. 95, 102)

A jornada internacional, que aconteceu no Parque da Juventude, em São Paulo, ocorreu em parceria à Biblioteca Nacional de Maestros (BNM) e ao Programa de Memória da Educação Argentina (MEDAR). Se no site de divulgação, com os informes da Jornada, constava que a mesma se apresentava com o intuito de congregar estudiosos e profissionais envolvidos com as memórias e história da Educação Profissional, outrossim anunciou buscar o intercâmbio científico e tecnológico entre as instituições de ensino e pesquisa de países da América Latina.

A interlocução que em nível internacional, neste caso com a Argentina, possibilita conhecer e trazer para o diálogo outros parceiros, com a ampliação do horizonte das pesquisas, também pode abrir para a realização de estudos comparados. O apelo da Professora Raquel Diana Gail, de Quilmes, Argentina, poderia ser de cada um dos pesquisadores que se dedicam à preservação do patrimônio histórico-educativo no Brasil

> **Por mi parte, reclamo:** la visibilización del archivo, el compromiso de las autoridades institucionales, locales, jurisdiccionales y nacionales, para la concreción del proyecto, legislación completa y razonable, reclamo el espacio, el personal, es decir la asignación de recursos materiales y humanos, la opción a gestar centros de investigación escolar, la profisionalización, reclamo, en fin, las condiciones para hacer historia. (p. 251)

Entretanto, há de se considerar que tais estudos se apresentam carentes também em nível nacional, o que chama ainda atenção à importância da Jornada ao congregar, ao lado dos pesquisadores paulistas que participam do GEPEMHEP, pesquisadores de outros estados brasileiros.

Outro dado importante, que se articula ao exposto acima, são os Clubes de Memórias, instância que aparece no site do GEPEMHEP e instiga não apenas pelo nome, um tanto provocativo, mas pela apresentação e função tal como se informa no site do Grupo. Ao considerar esta instância, no âmbito dos encontros e jornadas bianuais em que são difundidos resultados de estudos e pesquisas, das unidades escolares ou nas faculdades de tecnologia do Centro Paula Souza, realizadas pelos professores que atuam no GEPEMHEP, ou que desenvolvem projetos de memórias e história da educação profissional e tecnológica com vistas à pesquisa e desenvolvimento de projetos, os Clubes, partícipes neste movimento, oferecem cursos de capacitação relacionados ao patrimônio histórico educativo e ao patrimônio cultural e tecnológico, os quais, segundo ainda como consta no site, visam discutir categorias de investigação e realizar rodas de conversa como práticas de comunicação entre os docentes de diferentes regiões do estado de São Paulo. Em seu artigo "Educação para a sensibilização e a preservação do patrimônio em bibliotecas e acervos escolares do Centro Paula Souza", sobre as práticas advindas desses encontros, a professora Maria Lucia Mendes de Carvalho acrescenta

> Esses estudos e pesquisas possibilitam desenvolver ações educativas envolvendo docentes, bibliotecários e estudantes para criarem novas práticas de educação patrimonial [...] em diferentes locais onde estão inseridas as escolas técnicas e as faculdades de tecnologia no estado de São Paulo. (p. 65)

Neste caso, torna-se muito condizente com tal prática a realização de encontros como esta Jornada, sobre a qual se assevera neste momento, constituindo-se em fórum privilegiado para que os professores/investigadores possam apresentar o resultado dos trabalhos desenvolvidos nos locais de ofício, ou seja, nas instituições de trabalho e pesquisa, que já tiveram a oportunidade de discutir nos Clubes e, em momento posterior, com parceiros de outras regiões nacionais e também em nível internacional.

Diante de quadro tão promissor, agradeço à Professora Maria Lucia Mendes de Carvalho por compartilhar comigo esta rica e bela experiência. Agradeço, sobretudo, a oportunidade de prefaciar este belo e importante livro, fruto do trabalho árduo e persistente da organizadora e sua equipe.

Maria Cristina Menezes, CIVILIS/FE/UNICAMP

Campinas, outono 2015

Apresentação

O Centro Paula Souza, que é pioneiro em Cursos Superiores de Tecnologia, tem interesse na implantação do *Centro de Memória da Educação Profissional e Tecnológica*, localizado no prédio histórico tombado em 2002 no bairro da Luz, na cidade de São Paulo, onde também funcionou a antiga Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (1893 a década de 1960), quando foi ocupado pela Administração Central, até junho de 2013. Esse Centro de Memória poderá ser um espaço para divulgar valores instituídos, saberes e fazeres acumulados, possibilitando resgatar e reconhecer a história de professores, de outros funcionários e de estudantes que construíram o que é hoje a maior rede estadual de educação profissional do país.

Por ter incorporado escolas centenárias a partir de 1982, o Centro Paula Souza[1] reconhece que exerce um papel de guardião da história da educação profissional:

> Preservar o passado fortalece os pilares de uma instituição, ajuda a construir identidade e a definir caminhos para o futuro. A trajetória do Centro Paula Souza vai além dos seus 45 anos e confunde-se com a própria história do ensino profissional de São Paulo e do Brasil, especialmente pelo fato de a instituição ter incorporado a sua rede escolas centenárias de formação profissional. Por esses motivos, o Centro Paula Souza tem um compromisso com o resgate da história ao qual não se furta. [...] O estudo sobre o funcionamento das escolas no passado permite entender as transformações dos cursos de acordo com a evolução da sociedade e também possibilita prospectar os rumos da instituição, contribuindo para sua perenidade. (CPS, 2014, p.93)

Nesse sentido, a Unidade de Ensino Médio e Técnico (Cetec), sob a coordenação de Almério Melquíades de Araújo, promove a realização de projetos, capacitações e outras iniciativas voltadas para preservação e sensibilização acerca do patrimônio histórico-educativo, desde 1996, que contribuem para as gerações futuras e para a gestão institucional na atualidade, além de possibilitar a geração de informação para a produção de conhecimentos e para a inovação tecnológica.

Este livro é resultado de uma dessas iniciativas da Cetec, por ser fruto da *Jornada Internacional Patrimônio Artístico, Histórico e Tecnológico na Educação Profissional*[2], que aconteceu de 5 a 6 de setembro de 2013, na Escola Técnica Estadual de Artes, no Parque da Juventude, em São Paulo/SP, promovida pelo Centro de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão (Cetec capacitações) e pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional (GEPEMHEP) do Centro Paula Souza, em parceria com a Biblioteca Nacional de Maestros (BNM) e o Programa de Memória da Educação Argentina (MEDAR).

---

1 Livro institucional "Centro Paula Souza. 45 anos, 45 motivos de sucesso", Assessoria de Comunicação do Centro Paula Souza, em 2014. Acervo do Centro de Memória da Educação Profissional e Tecnológica do Centro Paula Souza, em nov./2015.

2 Mais informações sobre essa jornada no link eventos do site www.cpscetec.com.br/memorias.

A idealização dessa parceria aconteceu em 8 de agosto de 2012, a convite da Licenciada Graciela Perrone, diretora da BNM, e da historiadora Mariana Alcobre, coordenadora do MEDAR, após a *V Jornada de Recuperación del Patrimonio Histórico Educativo: arquitectura escolar*, realizada em Buenos Aires/AR, onde apresentei na videoconferência o estudo *Patrimônio, Trabalho e Educação. A arquitetura escolar como lugar de memórias e de história da educação profissional pública em São Paulo*[3], como convidada da BNM e coordenadora do GEPEMHEP.

Para iniciar um projeto de parceria entre as duas instituições, eu e Mariana Alcobre propusemos e organizamos essa jornada internacional, que reuniu profissionais de diferentes áreas do conhecimento discutindo as interfaces entre a arte, a ciência, a tecnologia e o trabalho, a partir dos eixos temáticos: - cultura, saberes e práticas escolares e pedagógicas na educação profissional e tecnológica: arquivos escolares, bibliotecas e centros de documentação; - currículos e a história das disciplinas oferecidas em cursos de educação profissional e tecnológica; - instituições escolares técnica e tecnológica: público da escola, modalidades de ensino e apropriação dos espaços.

No Centro Paula Souza tivemos o apoio da bibliotecária Tatiane Silva Massucato Arias, diretora do Centro de Gestão e Documentação, para envolver bibliotecários e professores em levantamentos de livros institucionais e didáticos considerados como obras raras e existentes em bibliotecas e em acervos escolares de escolas técnicas e de faculdades de tecnologia, em diferentes regiões do Estado de São Paulo. Com esse apoio realizei uma prática pedagógica denominada Clube de Memórias XVI, cuja temática foi a *História dos currículos e das disciplinas por meio dos livros escolares*, desenvolvida por meio de uma oficina de leitura de texto relacionado à cultura escolar e com o contributo dessa materialidade escolar localizadas em acervos escolares (arquivos e biblioteca), e em acervos pessoais de antigos professores (centros de memória), para a história da educação profissional. Os resultados dessa prática estão no artigo *Educação para sensibilização e a preservação do patrimônio em bibliotecas e acervos escolares no Centro Paula Souza*, de minha autoria, publicado nesta obra.

O livro *Patrimônio Artístico, Histórico e Tecnológico da Educação Profissional* traz vinte e quatro artigos de estudos e pesquisas sobre a história da educação e, dentre eles, o artigo *Currículos e Programas do Ensino Técnico no Brasil: décadas de 1970 a 2010*, de Almério Melquíades de Araújo, convidado para a palestra de abertura da *Jornada Internacional Patrimônio Artístico, Histórico e Tecnológico na Educação Profissional*. Esse artigo apresenta uma retrospectiva das políticas educacionais para a educação profissional no Brasil, principalmente, referentes às questões relativas ao ensino técnico e médio integrado (ETIM), alertando que:

> [...] Faz-se necessário, ao lado de um empenho em dinamizar o currículo em suas possibilidades de integração, uma atitude de coragem: enfrentar o paradigma do nome dos componentes curriculares, que amarra, em uma pseudotradição, as potencialidades curriculares em disciplinas estanques: Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, Artes, Educação Física, as quais tiveram conteúdos e propostas metodológicas alterados, no decorrer dos anos, mas que

3 Disponível em: http://www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/medar/actividades/v_patrimonio/doc/carvalho_ponencia.pdf. Acesso em 18 nov. 2015.

> permanecem com o mesmo nome, clássico, disciplinado, históricos e demais registros escolares. [...] (ARAUJO, 2015, p. 24)

Para relacionar com esse questionamento de disciplinas estanques, sete artigos de professores que atuam no GEPEMHEP tratam da cultura escolar neste livro, apresentando livros didáticos empregados nas escolas de educação profissional paulista, entre 1916 e 2011.

A palestra *La Biblioteca Nacional de Maestros y su Memoria de la educación Argentina*, de Mariana Alcobre, propiciou aos bibliotecários e aos professores participantes da jornada internacional compreenderem as estratégias e as táticas adotadas nessa instituição para sensibilização, preservação e conservação do patrimônio histórico educativo. Neste livro, artigos tratam da cultura material da escola e de sua relação com a BNM para a preservação do patrimônio histórico educativo na Argentina.

Outros sete artigos de professores do Centro Paula Souza, indicam que foram empregadas fontes primárias de acervos arquivísticos e iconográficos, localizadas em Centros de Memória da instituição, para discutirem a arquitetura escolar, a história dos currículos ou das disciplinas, e o perfil dos alunos nas escolas técnicas ou faculdades de tecnologia.

Neste livro, artigos de professores de outras instituições acadêmicas ou de educação profissional federal apresentam suas pesquisas sobre o Centro de Memória do IFSULDEMINAS – campus Muzambinho; as práticas de ensino na Escola Profissional Mista de Sorocaba; o SENAI no Paraná; e a Psicologia na formação de professores.

Mais do que contribuir para a preservação da história da instituição, o *Centro de Memória da Educação Profissional e Tecnológica* está sendo preparado para manter o Arquivo Histórico de Obras Raras, e essa jornada internacional em parceria com a BNM foi o primeiro passo. Neste ano, iniciamos o desenvolvimento do programa *O inventário como instrumento de proteção do Patrimônio Histórico Educativo e do Patrimônio Cultural e Tecnológico no Centro Paula Souza*[4], e nesse Centro de Memória pretendemos concentrar a gestão da documentação digital desses patrimônios existentes nas Faculdades de Tecnologia estaduais (Fatecs) e nas Escolas Técnicas (Etecs), que dispõem de seus próprios centros de memória, e que seja um ponto de acolhida, para prestação de serviços relacionados a arquivos históricos e a pesquisadores e estudiosos do patrimônio educativo da ciência, da técnica e da tecnologia no País.

Maria Lucia Mendes de Carvalho

São Paulo, 18 de novembro de 2015

4 Programa para o registro de documentos do patrimônio histórico-educativo e do patrimônio cultural e tecnológico no Centro Paula Souza, em desenvolvimento na Cetec capacitações, pelos professores Maria Lucia Mendes de Carvalho e Carlos Eduardo Ribeiro: http://memorias.cpscetec.com.br/

CURRÍCULOS E PROGRAMAS DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL: DÉCADAS DE 1970 A 2010

Almério Melquíades de Araújo
Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza

A década 1970 foi, por consequência do impacto da Lei Federal nº 5.692/71, marcante para Ensino Secundário (atual Ensino Médio) e o Ensino Técnico. Até então, o antigo Colegial, nas alternativas Científico e Clássico, convivia com o Secundário nas modalidades Magistério e Técnico (Industrial, Agrícola e Comércio).

É preciso considerar o momento político vivido pelo Brasil na época; sob a égide do Ato Institucional nº 5, que limitava as liberdades democráticas, a referida lei resultou apenas de discussões restritas aos órgãos técnicos do MEC e a alguns ministros que a assinaram. O país estava sob um governo militar, com o congresso, o senado e os partidos políticos tutelados pelas forças armadas, e os sindicatos de trabalhadores e diretórios estudantis permanentemente ameaçados de intervenção.

Os anos 1970 também ficaram marcados pelo forte crescimento econômico e pela urbanização do país, fazendo com que a classe média emergente das capitais e grandes cidades passasse a pressionar o governo pelo aumento de vagas nas universidades públicas, como forma de profissionalização e ascensão social.

O chamado "milagre econômico", propiciado pela industrialização do país, principalmente na região sudeste, reclamava por uma melhoria da mão de obra nos diferentes setores, que demandavam mais escolaridade e conhecimentos técnicos dos profissionais empregados.

A resposta do governo foi intempestiva e burocrática, editando a Lei Federal nº 5.692/71 e, após seis meses, o Parecer nº 45/72, que transformava todo o Ensino Secundário em Ensino Técnico. Não havia qualquer estudo que justificasse tal decisão, nem as escolas (que, até então, ofereciam o Científico e o Clássico) estavam prontas, quanto às instalações e formação ou disponibilidade de professores, para oferecerem cursos técnicos.

A intenção de ampliar a formação profissional via Ensino Técnico não era má, mas havia uma presunção e arrogância imensas, em considerar que, num país com tantas e diferentes características regionais, poder-se-ia, de um ano para outro, implantar uma reforma de tal magnitude.

Outro aspecto é que o desejo, de parte considerável da crescente classe média da época, de ir para a universidade, não seria satisfeito pela formação técnica de nível secundário. Na Lei Federal nº 5.692/71, os artigos 4º e 5º estabeleciam que o currículo do Ensino Secundário deveria contemplar um Núcleo Comum (correspondente à atual Base Nacional Comum) e uma Parte Diversificada (correspondente à Formação Pro-

fissional), esta com carga horária preponderante. Após a conclusão do curso, o aluno teria direito ao diploma de Técnico e ao prosseguimento de estudos em nível superior.

O Parecer nº 45/72, que regulamentou essa proposta curricular, trazia o argumento que :

> [...] é preciso não esquecer o papel positivo da técnica e do trabalho na educação, em seu sentido mais vasto; como lembra ainda a *Populorum Progressio,* o trabalho "ao mesmo tempo que disciplina os hábitos, desenvolve o gosto da pesquisa e da invenção, o acolhimento do risco prudente, a audácia nas empresas, a iniciativa generosa e o sentido de responsabilidade. [...]

Este Parecer contemplava também um catálogo de Habilitações Profissionais afins. Nesse catálogo, os cursos associados a uma mesma área de produção eram organizados em matrizes curriculares interdependentes com matérias em comum, a exemplo da figura 1 (BRASIL, 1972).

CONJUNTO DE HABILITAÇÕES AFINS E MATÉRIAS RESPECTIVAS
EDIFICAÇÕES, ESTRADAS, SANEAMENTO, AGRIMENSURA

Matérias		Distribuição pelas Habilitações			
Número de ordem	Títulos	Edificações	Estradas	Saneamento	Agrimensura
1	Solos	■	■	■	■
2	Topografia	■	■	■	■
3	Desenho	■	■	■	■
4	Organização e Normas	■	■	■	■
5	Materiais de construção	■	■	■	
6	Máquinas e Equipamentos	■	■	■	
7	Construção	■	■		
8	Hidráulica			■	
9	Saneamento			■	
10	Hidrologia				■
11	Urbanização de glebas				■

Figura 1 – Cursos da área de construção civil no catálogo de habilitações profissionais.

Fonte: Arquivo próprio, em 2014.

As escolas que já ofereciam cursos técnicos atuavam com habilitações afins; algumas eram mais focadas ou vocacionadas, como os chamados Colégios Agrícolas. As escolas urbanas (dos tipos industrial e comercial) tendiam a ser polivalentes, oferecendo cursos de diferentes áreas, como Técnicos em Mecânica, Edificações, Nutrição, Contabilidade, entre outros.

Por força da Lei nº 5.692/71, as escolas que passaram a oferecer cursos técnicos, em sua maioria optaram por cursos que exigiam menos investimento em instalações e

laboratórios, como as habilitações profissionais: Administração, Contabilidade, Secretariado e semelhantes. Esses cursos, em alguns estados, representavam mais de 50% de toda a matrícula do antigo Ensino Secundário. As suas cargas horárias tinham, em média, a distribuição por matéria, conforme mostra a figura 2 (BRASIL, 1972).

CURRÍCULO MÍNIMO
HABILITAÇÃO: TÉCNICO EM CONTABILIDADE — 2.ª
80 CRÉDITOS — 2.400 HORAS

Núcleo Comum	Educação Geral	C	H	→ Formação Especial	C	H
Comunicação e Expressão	Língua e Literatura Nacional Língua Estrangeira Educação Artística	12	360	Redação e Expressão Mecanografia	9	270
Estudos Sociais	Geografia História Educação Moral e Cívica Organização Social e Política do Brasil	10	300	Estudos Regionais Economia e Mercados Direito e Legislação Organização e Técnica Comercial	12	360
Ciências	Matemática Ciências	6	180	Estatística Processamento de Dados Contabilidade e Custos Programas de Saúde	22	660
Educação Física — 9 créditos — 270 horas						

Figura 2 – Técnico de Contabilidade pela Lei nº 5.692/71 e o Parecer CFE nº 853/71.

Fonte: Arquivo próprio, em 2014.

As chamadas matérias em cursos anteriores podiam se dividir, a partir dessa lei, em disciplinas, atendendo assim os diferentes níveis de desenvolvimento tecnológico das regiões e dos setores produtivos, bem como o nível das instalações das escolas.

A partir da década 1980, diante da fragilidade da formação oferecida pela maioria das escolas públicas e privadas, devido ao não cumprimento do currículo relativo à Formação Profissional, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), naquele governo, aproveitando as sugestões do Parecer nº 177/1982 do Conselho Federal de Educação, encaminhou projeto que resultaria na Lei nº 7.044/82, a qual revogou a obrigatoriedade de garantia de uma habilitação profissional por todo e qualquer 2º grau.

É importante ressaltar que a supressão da profissionalização compulsória de todo o Ensino de 2º Grau foi consequência de um processo de resistência, que se deu a partir de 1973[1], em encontros de educadores, contrários à concepção imposta de uma educação profissional obrigatória em todos os contextos e para todos, e do não cumprimento do que determinava a Lei nº 5.692/71, pela maioria dos currículos das escolas de Ensino Secundário.

1 IV Encontro de Secretários de Educação e Cultura e representantes de Conselhos Estaduais de Educação.

Nos anos da década de 1990, o pêndulo vai para o lado oposto ao dos anos 1970, e o Ensino Médio deixa de oferecer a alternativa curricular que contemplava uma formação técnica. O Decreto Federal nº 2.208/1997, regulamentando os artigos 36, 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 (atual LDB), estabelece que os currículos dos cursos técnicos, mesmo que na forma de oferecimento articulada com os conhecimentos previstos para o Ensino Médio, deveriam ser desenvolvidos de forma independente, não sendo mais permitida a integração em único currículo, da formação geral com a formação profissional. Pelo Parecer CNE/CEB nº 16/1999,

> O termo articulação, empregado no art. 40 da LDB, indica mais que complementaridade: implica intercomplementaridade, mantendo-se a identidade de ambos, propõe uma região comum, uma comunhão de finalidades, uma ação planejada e combinada entre o ensino médio e o ensino técnico.

É óbvio que não há como se formar um Técnico em Eletrônica sem, principalmente, os conhecimentos de Matemática, de Física e de Língua Portuguesa, ou ser Técnico em Enfermagem sem bons conhecimentos de Biologia. Essa constatação tem tido reflexos nos currículos dos cursos técnicos desde os anos 1930 e, de forma mais explícita, dos anos de 1950 em diante.

Desde a segunda metade dos anos 1990, o Ensino Técnico tem sido objeto de intensas discussões sobre sua relação com o Ensino Médio, a expansão de sua matrícula[2], seu financiamento, entre outras questões.

Quanto ao seu objetivo e conteúdos, o Conselho Nacional de Educação editou (1999) as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Técnico, e a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação no País (Setec/MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Técnico – PCN-ET(2001). Esses dois documentos, pela sua complexidade e determinações, tiveram forte impacto na concepção curricular do Ensino Técnico e na polarização filosófica/ideológica entre os teóricos da educação profissional ou para o trabalho.

A emergência do paradigma das competências profissionais como referencial para a definição dos perfis profissionais dos técnicos, bem como para a constituição dos conteúdos curriculares (habilidades profissionais e bases tecnológicas), propõe um novo papel para o técnico nos diferentes processos de produção de bens e serviços. Em verdade, os PCN-ET consolidam um processo de definição das atribuições profissionais dos técnicos que, mesmo mantendo a importância das habilidades práticas (habilidade manual e de uso de máquinas e ferramentas), amplia seu papel no planejamento e na avaliação do próprio trabalho e da equipe de que faz parte ou lidera.

Nas escolas técnicas, a separação entre aulas teóricas e as práticas em oficinas e laboratórios, há algum tempo, e em boa parte dos cursos, já havia sido gradativamente substituída por projetos pedagógicos e práticas didáticas integradoras (teórico-práticas). O conceito de competência permitia integrar teoria e prática, pois a competência é consequência dos conhecimentos, das habilidades, dos valores e sensibilidade que uma pessoa desenvolve: ela é competente quando consegue, em uma ação, mobilizar esses conhecimentos e essas habilidades e resolver determinado problema.

---

2 Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP (1997), Programa Brasil Profissionalizado – PBP (2007), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (2011)

Os PCN-ET, diferentemente do Parecer nº 45/71, não propuseram um catálogo de cursos técnicos e sim uma divisão da formação profissional em 20 áreas profissionais, agrupando as competências, as habilidades e as bases tecnológicas por funções e por subfunções, relativas aos processos produtivos. As funções estavam, a grosso modo, associadas à divisão do trabalho em planejamento, execução e controle, e as subfunções, às atividades geradoras de produto, como mostra o quadro 1 para a área de construção civil.

Isso supera a ideia antiga de definir o técnico voltado somente à execução. Para ele ser eficiente, tem que saber planejar e saber fazer e também controlar. Houve uma mudança na hierarquia das empresas: os cargos nos diferentes setores produtivos se reduziram, ampliando as responsabilidades de cada função ou cargo. O quadro 2 apresenta a matriz curricular do Plano de Curso do Técnico em Edificações, produzida no Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac) da Unidade de Ensino Médio e Técnico (Cetec) do Centro Paula Souza e aprovada pela Portaria Cetec nº 142, de 5 de outubro de 2010, com publicação no Diário Oficial do Estado de São Paulo, em 6 de outubro de 2010. No módulo I, o estudante não tem certificação técnica, mas ao concluir o módulo II, ele é qualificado com a certificação técnica de "Assistente Técnico em Instalações Prediais", e no Módulo III, último semestre, recebe a habilitação profissional de nível médio de "Técnico em Edificações".

Funções	Subfunções
Distinguidas pela natureza fundamental das operações mentais ou das ações	Atividades geradoras de produtos ou resultados parciais definidos, dentro do processo de produção

Exemplo de análise do processo produtivo: Construção Civil

Funções	Subfunções		
Planejamento e projeto	SF1 – Elaboração de estudos de viabilidade técnico-econômica	SF2 – Elaboração de estudos e projetos técnicos	SF3 – Elaboração do planejamento de obras
Execução de obras	SF4 – Instalação e gerenciamento do canteiro	SF5 – Execução de obras	SF4 – Controle do processo
Manutenção de obras	SF7 – Instalação e gerenciamento do canteiro	SF8 – Execução de obras de manutenção e restauração	SF9 – Controle do processo

Quadro 1 – Funções e Subfunções no processo produtivo da Construção Civil. Adpatado pelo autor.
Fonte: CPS/Gfac, em 2013.

Em 2003, com a mudança de governo, o evento nacional realizado em Brasília "Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas", e organizado

pela Setec/MEC, discutiu o Ensino Técnico na perspectiva de retorno ao modelo do Ensino Técnico na forma de oferecimento integrada ao Ensino Médio.

Apesar da semelhança, não se tratava de um retorno à proposta da Lei nº 5692/71 e, mesmo com a crítica ao "tecnicismo" da reforma iniciada com o Decreto Federal nº 2.208/97 e com a defesa da politecnia como uma das alternativas para construção do currículo do Ensino Médio, as discussões subsequentes ao evento de junho de 2003 revelaram que o único consenso se dava em torno da revogação do Decreto nº 2.208, e da retomada da alternativa curricular do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio**.**

A corrente que propunha a politecnia como referência para o projeto pedagógico do Ensino Médio defendia, em suma, a extinção da habilitação profissional como objetivo da formação para o trabalho. Este ciclo da Educação Básica, no que diz respeito à preparação para a inserção dos jovens no mundo do trabalho, trataria apenas dos princípios científicos que embasam os diferentes processos de produção. Esta formação não daria um diploma para qualquer profissão. Mas, segundo seus defensores, facilitaria o aprendizado e adaptação do jovem às diferentes tecnologias e seu bom desempenho profissional.

Em 2004, o governo editou o Decreto Federal nº 5.154 que, em relação ao Decreto nº 2208/1997, apenas fez retornar a possibilidade do Currículo do curso Técnico contemplar as disciplinas previstas para o Ensino Médio, ou seja, do ponto de vista formal, apenas ampliamos as alternativas de projeto pedagógico do Ensino Técnico, oferecendo o Integrado, o Concomitante e o Subsequente ao Ensino Médio.

A política para o Ensino Técnico, defendida pela Setec/MEC, entre 2003 e 2010, foi de ênfase para a alternativa curricular do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio – ETIM, e contrária às alternativas de oferecimento Concomitante e Subsequente, estabelecidas como únicas pelo Decreto Federal nº 2.208/97. Entretanto, o período noturno se consolidou com o atendimento a adultos e trabalhadores com o Ensino Médio já concluído, e o ETIM ainda não ultrapassou 30% da matrícula geral do Ensino Técnico.

Dessa forma, constata-se que os impactos do Decreto Federal nº 2208/97 perduram até a atualidade, quase duas décadas depois de sua instauração: perdeu-se a naturalidade de planejar, de executar e de controlar a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Foi uma proibição histórica que gerou consequências pedagógicas e institucionais as quais ainda precisam ser administradas, a partir de análise criteriosa e pontuada em contexto sociopolítico, histórico e cultural.

A separação do Ensino Médio e do Ensino Técnico viu nascer uma geração de professores e de gestores educacionais que nunca trabalharam de forma articulada, geração esta que convive com uma mais antiga, que trabalhou os antigos moldes da década de 1970 – unir em objetivos comuns gerações de professores e de gestores, em uma terceira proposta, nova para os dois lados, é um desafio político, que não pode ser resolvido com a publicação de uma lei. É necessário recriar uma cultura, um pensamento pedagógico, de forma inédita, calculada e partir da análise das necessidades e das consequências de todo e qualquer ato histórico. Em relação aos princípios, diretrizes e parâmetros curriculares do Ensino Técnico, a Setec/MEC, apenas em 2008, publica o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT – e, em 2012, uma revisão do CNE das Diretrizes Curriculares do Ensino Técnico, elaboradas pelo próprio CNE em 1999.

MÓDULO I Componentes Curriculares	MÓDULO II Componentes Curriculares	MÓDULO III Componentes Curriculares
Planejamento Técnico da Construção Civil	Planejamento Econômico da Construção Civil	Gerenciamento e Implantação de Obras
Estudo do solo e de Materiais na Construção Civil	Tecnologia dos Materiais de Construção Civil I	Tecnologia dos Materiais de Construção Civil II
Topografia Aplicada à Construção Civil	Elaboração de Projetos Técnicos	Estruturas na Construção Civil
Desenho Básico Aplicado à Construção Civil	Técnicas e Práticas Construtivas de Superestrutura, Vedação e Cobertura	Desenvolvimento de Projetos Técnicos
Técnicas e Práticas Construtivas de Infraestrutura	Projetos de Instalações Prediais	Técnicas e Práticas Construtivas de Acabamentos
Informática Aplicada à Construção Civil	Planejamento do Trabalho de Conclusão de Curso(TCC) em Edificações	Ética e Cidadania Organizacional
Linguagem, Trabalho e Tecnologia		Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso(TCC) em edificações

Quadro 2 – Exemplo de matriz curricular do Técnico em Edificações.

Fonte: CPS/Gfac, em 2013.

O CNCT disciplinou a denominação dos cursos técnicos que, com a revogação do Parecer nº 45/71, havia se multiplicado, fazendo com que cursos idênticos tivessem diferentes denominações. Os cursos iguais (ou muito semelhantes) convergiram para um mesmo título, fazendo com que hoje tenhamos apenas pouco mais de 200 cursos técnicos no País.

A taxonomia referenciada por áreas profissionais também foi substituída pelo CNCT, para uma classificação das habilitações profissionais por eixos tecnológicos. O quadro 3 demonstra uma equivalência entre eixo tecnológico e área(s) profissional(is).

Quanto aos princípios norteadores do Ensino Técnico, estabelecidos pela DCN – ET, a revisão realizada, após audiências públicas para discussão de propostas pelo CNE, e aprovadas pelo MEC, pouco alterou a versão de 1999. Apenas se deu mais ênfase à articulação com o Ensino Médio para formação integral do educando e às questões relativas ao respeito às diversidades, a exemplo do quadro 4.

A questão da integração curricular dos Ensinos Técnico e Médio tem avançado muito pouco. As instituições responsáveis pela oferta de Ensino Técnico tem dificuldade de ir além da justaposição dos currículos já existentes. Isto fica claro quando observamos a carga horária, relativa ao Ensino Médio, em diferentes cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, conforme indicam os quadros 5 a 7.

A distribuição das cargas horárias das Áreas de Conhecimento do Ensino Médio, nas três matrizes curriculares dos cursos técnicos oferecidos de forma integrada ao Ensino Médio, de eixos tecnológicos diferentes, tem pouca diferença, ou seja, cursos tão distintos como Agropecuária, Informática e Edificações não apresentam uma ênfase maior em qualquer área de conhecimento ou nas suas respectivas disciplinas.

Eixo Tecnológico	Área(s) Profissional(is)
Ambiente, Saúde e Segurança	Imagem Pessoal Meio Ambiente Saúde
Controle e Processos Industriais	Indústria Química
Gestão e Negócios	Comércio Gestão
Hospitalidade e Lazer	Turismo e Hospitalidade
Informação e Comunicação	Informática Telecomunicações
Infraestrutura	Construção Civil Geomática Indústria Transportes
Produção Alimentícia	Agropecuária Química
Produção Cultural e Design	Artes Design
Produção Industrial	Indústria Química
Recursos Naturais	Agropecuária Mineração Recursos Pesqueiros

Quadro 3 – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de 2008.
Fonte: DEMAI, 2009.

Diretrizes Curriculares Nacional Ensino Técnico – 2012
1) Articulação com Ensino Médio para a formação integral
2) Trabalho e pesquisa como princípio educativo
3) Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos
4) Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização
5) Perfis profissionais de conclusão
6) Autonomia da Escola em seu Projeto Pedagógico
7) Articulação com o desenvolvimento sócio – econômico – ambiental
8) Reconhecimento das identidades de gênero e étnico raciais
9) Reconhecimento das diversidades, considerando as pessoas com deficiências, em regime de internação e privação de liberdade.

Quadro 4 – Princípios Norteadores do Ensino Técnico em 2012.
Fonte: DEMAI, 2013.

A maioria dos professores de cada eixo tecnológico concorda que os alunos do curso de Mecânica têm que perceber a associação entre os processos de produções e os conceitos de Física e de Matemática, da mesma forma os alunos de Enfermagem têm que fazer o mesmo em relação à Biologia.

Logicamente, que o esquema meramente visual das denominações dos componentes curriculares e sua respectiva quantificação de horas-aula (o que se chama matriz curricular ou grade) não pode ser tomado como o único instrumento de análise comparativa de currículos.

Área de conhecimento	Carga Horária (H.A)	% do Ensino Médio
Ciências Humanas	720	24%
Matemática e Ciências da Natureza	1080	36%
Linguagem e Línguas Estrangeiras	1160	40%
Formação Profissional	1840	-

Quadro 5 – Técnico em Agropecuária, Integrado ao Ensino Médio. Adaptado pelo autor.
Fonte: CPS/Gfac, em 2013.

Área de conhecimento	Carga Horária (H.A)	% do Ensino Médio
Ciências Humanas	720	23%
Matemática e Ciências da Natureza	1160	38,5%
Linguagem e Línguas Estrangeiras	1160	38,5%
Formação Profissional	1600	-

Quadro 6 – Técnico em Informática, Integrado ao Ensino Médio. Adaptado pelo autor.
Fonte: CPS/Gfac, em 2013.

Área de conhecimento	Carga Horária (H.A)	% do Ensino Médio
Ciências Humanas	720	23%
Matemática e Ciências da Natureza	1200	39%
Linguagem e Línguas Estrangeiras	1120	38%
Formação Profissional	1560	-

Quadro 7 – Técnico em Edificações, Integrado ao Ensino Médio. Adaptado pelo autor.
Fonte: CPS/Gfac, em 2013.

O tradicionalismo (inclusive legal) das nomenclaturas, a partir das legislações do Ensino Médio (e do Ensino Técnico também), com a proposta de temas e conhecimentos (o que leva ao batismo dos componentes curriculares), cria categorias ou taxes as quais, por sua simples leitura, não condizem com conteúdos diversificados, que podem trazer possibilidades de integração ou interdisciplinaridade. Logo, pode haver, nas construções curriculares, uma integração omitida pela "prisão" da grade curricular.

Faz-se necessário, ao lado de um empenho em dinamizar o currículo em suas possibilidades de integração, uma outra atitude de coragem: enfrentar o paradigma do nome dos componentes curriculares, que amarra, em uma pseudotradição, as potencialidades curriculares em disciplinas estanques: Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, Artes, Educação Física, as quais tiveram conteúdos e propostas metodológicas alterados, no decorrer dos anos, mas que permanecem com o mesmo nome, clássico, disciplinado, históricos e demais registros escolares.

O desafio que as Instituições de Educação Profissional e, particularmente, as que oferecem ETIM têm pela frente é fazer com que os responsáveis pela re(elaboração) dos currículos superem a tendência de justapor, de forma acrítica, os cursos Técnicos ao currículo do Ensino Médio regular, priorizando essa ou aquela Área de Conhecimento, nos cursos técnicos, de acordo com vínculos da natureza do conhecimento e de sua aplicabilidade.

Portanto, faz-se necessário superar, de uma forma ou de outra, a expectativa neutralizante de que todas as pessoas desejam (ou precisam) ter a mesma formação enciclopédica e descontextualizada; a observância às diversidades leva a uma necessária reconstrução ideológica de paradigmas de educação formatados como "pacotes de conhecimentos", os quais todas as pessoas devem ter para obter sucesso e alcançar elevados patamares na sociedade.

Obviamente, em um país multicultural como o Brasil, vasto e populoso, essa reconstrução passa por várias condicionantes, que podem cercear a dinamicidade do trabalho curricular, mas que devem ser analisadas, contornadas e superadas, de um ponto de vista de crítica epistemológica, pelos responsáveis por elaborações e reelaborações curriculares.

Tal superação só pode ocorrer com o fomento ao estudo e à pesquisa, melhorando-se as condições de trabalho intelectual de um modo coletivo, não apenas em centros privilegiados de educação, em termos de recursos. É um desafio que está posto e que não deve e não pode ser desprezado, e que deve ser priorizado em detrimento de eventuais pontos de vista excessivos ou, ainda, de um comodismo e apatia intelectuais.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Leis, decretos etc. Habilitações profissionais no ensino do 2º grau**, Rio de Janeiro: Editora Expressão e Cultura; Brasília: Instituto Nacional do Livro, Departamento de Ensino Médio e Departamento de Ensino Fundamental, Ministério da Educação e Cultura, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 4/1999, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em 14 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2, do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em 14 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 3/2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Medio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf. Acesso em 14 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Brasil: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/catalogo_tecnicos.pdf. Acesso em 14 ago. 2014.

DEMAI, Fernanda Mello. **Livro das Competências Profissionais**. A síntese dos 90 cursos técnicos e das 115 qualificações oferecidas pelo Centro Paula Souza. São Paulo: Centro Paula Souza, 2009.

DEMAI, Fernanda Mello Demai. **O trabalho de Laboratório de Currículo do Centro Paula Souza: Histórico e Organização**. In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de Carvalho. Patrimônio, Currículos e Processos Formativos. São Paulo: Imprensa Oficial, 2013.

LA BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS Y SU MEMORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA (MEDAR)

Mariana Alcobre

Programa Memoria de la Educación Argentina/Biblioteca Nacional de Maestros

Introducción

En la ponencia se realizará una presentación de las actividades que desarrolla la Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), desde finales del siglo XX, con relación a sus acciones de preservación y difusión de los fondos históricos que posee. Desde el "Programa Memoria de la Educación Argentina" (MEDAR), ha gestado el espacio en la web donde se potencia la utilidad del acervo bibliográfico y documental de la Biblioteca entre investigadores, docentes, alumnos del nivel superior y público en general. Además junto al "Programa Nacional de Archivos Escolares y Museos Históricos de Educación" que promueven la custodia conservación, descripción de los objetos y fondos documentales atesorados en las escuelas de la Argentina.

El proyecto Memoria de la Educación Argentina de la BNM, se desprende del anterior proyecto Historia de la Educación Argentina (HEA), siendo su objetivo contribuir al conocimiento y la investigación de esta área de estudios. Pretende, en particular, potenciar la utilidad del acervo bibliográfico y documental de la BNM entre investigadores, docentes de institutos de formación docente, docentes universitarios, alumnos del nivel superior y público en general. Con ese fin se trabaja en relación a los siguientes ejes: Historia – Investigación, Publicaciones Educativas, Exposiciones, Archivos Escolares y Museos Históricos de Educación e Historia Oral.

El trabajo está organizado en tres partes. En la primera se contextualiza a la Biblioteca Nacional de Maestros (BNM) y el nacimiento del Programa Memoria de la Educación Argentina (Medar). En segundo lugar se presentan los ejes de trabajo del Programa Medar y se analizarán algunos resultados del Programa en las comunidades educativas de nuestro país. Y por último, se focalizará sobre la repercusión de los Programa de recuperación de la memoria educativa, haciendo hincapié en la participación de las escuelas técnicas de nuestro país en la recuperación del patrimonio histórico educativo, señalando algunos casos en concreto.

De Biblioteca y Reporte de Libros a la Biblioteca Nacional de Maestros

Hacia 1870 durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento y la actuación del Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Nicolás Avellaneda, se da a conocer

el decreto nº 7.779 por el cual se procede "a la formación de una nueva oficina que la Ley de Presupuesto ha establecido en el Departamento de Instrucción Pública, con la designación de Biblioteca y Reparto de Libros". Unos años más tarde, en 1884, a partir de la sanción de la Ley 1.420 de Educación Común, logra consolidarse y pasa a cumplir la función de Biblioteca Pedagógica.

La biblioteca fue creada en el marco del proyecto modernizador impulsado por la generación del ochenta, del siglo XIX, el cuál se caracterizó por darle un lugar central a su sistema educativo. Dicho proyecto dio un fuerte impulso a la alfabetización, la construcción de escuelas, la formación del personal docente, la compra de libros y material didáctico de avanzada, al estímulo de la lectura y a la creación de bibliotecas, y constituyó el basamento de la gran transformación social experimentada por la Argentina moderna. En esa plataforma, se insertó la Biblioteca Nacional de Maestros**,** jugando -a lo largo de más de un siglo– un papel específico en las políticas del Consejo Nacional de Educación y, posteriormente, del Ministerio de Educación.

Hoy, con el nombre de Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), continúa con esta tradición, y extiende a la comunidad educativa su permanente actualización bibliográfica en los distintos soportes, con la finalidad de acompañar a la comunidad toda. Para ello desarrolla acciones tendientes a promover la biblioteca digital y llegar de esta manera a los docentes y alumnos de todo el país, consolidándose en un referente nacional para la gestión de la información y el conocimiento en bibliotecas escolares y especializadas, archivos escolares, museos de escuela, centros de información y documentación educativa y bibliotecas pedagógicas de las distintas jurisdicciones nacionales. Siendo los destinatarios de los servicios los docentes, investigadores, bibliotecarios, personal y funcionarios del Ministerio de Educación, estudiantes de los institutos de formación docente y usuarios en general.

Es bajo la Dirección, de la Licenciada Graciela Perrone, quien actualmente se encuentra coordinando la BNM, se plantea la necesidad de recuperar y poner en valor los acervos bibliográficos y hemerográficos históricos que posee la misma. Es por eso que a finales del siglo XX, surge el proyecto Historia de la Educación Argentina (HEA), siendo su objetivo contribuir al conocimiento y la investigación de esta área de estudios. Donde se pretendía, en particular, potenciar la utilidad del acervo bibliográfico y documental de la BNM entre investigadores, docentes de institutos de formación docente, docentes universitarios, alumnos del nivel superior y público en general, para facilitar el acceso a fuentes históricas Con ese fin se comenzaron a trabajar en los siguientes ejes: Historia – Investigación, Publicaciones Educativas y Exposiciones.

El siglo XXI presentó nuevos desafíos y transformaciones al sistema educativo que nos obligaron a desplegar actividades más amplias para la comprensión histórica de la educación y de esa forma contribuir al conocimiento y la investigación de esta área. Es por eso que se implementa el Programa Memoria de la Educación Argentina (MEDAR)[1] gestando un espacio en la web donde se potencia la utilidad del acervo bibliográfico y documental de la Biblioteca entre investigadores, docentes, alumnos del nivel superior y público en general. Además, se crea el *Programa Nacional de Archivos*

1 Enlace en la web para acceder al Programa MEDAR http://www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/medar/

Escolares y Museos Históricos de Educación[2] que promueven la custodia conservación, descripción de los objetos y fondos documentales atesorados en las escuelas.

Desde la Biblioteca Nacional de Maestros se busca rescatar y construir la historia, prácticas y narrativas de la educación inicial, primaria, media y superior por medio del asesoramiento para la creación de *museos y archivos de escuela* que contribuyan al conocimiento y a la investigación de la cultura escolar de nuestro país, y a la participación de los actores institucionales y comunitarios en su concepción, organización y gestión.

La Biblioteca Nacional de Maestros pone en la agenda oficial la significación de la historia de las escuelas, la de sus maestros, las de sus jóvenes y niños para propiciar un estudio reflexivo acerca de los sentidos que se proyectaron en los diseños pedagógicos.

Los ejes del Programa Memoria de la Educación Argentina (Medar)

El trabajo inicial la selección de materiales del Fondo Histórico se fundamento en la fue valoración histórica del patrimonio bibliográfico sobre la historia de la educación. Ello permitió elaborar una política de digitalización y se ordenaron temática y cronológicamente para ser presentadas de forma clara y sencilla en el portal.

A su vez, cada eje temático cuenta con una introducción con el propósito de situar al usuario-lector, y provocar el estudio y consulta de la bibliografía especialmente elegida.

1. Historia e Investigación

Como es sabido, toda historia está marcada por el lugar desde la cual se la escribe. En este caso, la iniciativa integra las líneas de trabajo de una Biblioteca que, en la actualidad, forma parte del Ministerio de Educación y en el pasado del Consejo Nacional de Educación. Esto ha exigido tener especialmente en cuenta el riesgo de caer en una mirada panegírica del sistema educativo nacional, que poco ayudaría a comprender el proceso histórico.

No obstante, el carácter institucional de este emprendimiento fue decisivo al momento de establecer que el centro de esta sección sería, en lo fundamental, la educación primaria y pública, no sin desconocer que se trata de un recorte que limita el enfoque. Esta decisión estuvo definida por la necesidad de acotar el emprendimiento a las áreas en las cuales los fondos de la Biblioteca Nacional de Maestros son de mayor riqueza documental.

Por último, es necesario plantear que se ha utilizado una cronología de corte político, muy difundida en los estudios sobre la temática, a pesar de que muchos fenómenos relativos a la educación poseen una temporalidad propia y que tienen causalidades bien alejadas de la coyuntura política.

---

2 Por el momento se puede acceder en la web como programas independientes. Programa Nacional de Archivos Escolares http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/archivos/ y Museos Históricos de Educación http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/museos/

1.1 Sobre la estructura de esta sección

Los contenidos están organizados según criterios cronológicos y temáticos. El proyecto pretende abarcar el período comprendido entre comienzos del siglo XIX y mediados del XX, dividido en etapas históricas con relación a tres ejes: Políticas Educativas; Ideas Pedagógicas y Práticas en el aula.

1.2 Sobre la bibliografía

La bibliografía está acotada a aquellos materiales de interés para la Historia de la Educación en Argentina. Se presentan dos tipos diferentes de bibliografía: Bibliografía correspondiente a cada período histórico-educativo (Bibliografía general) y Bibliografía específica, para aquellos temas que, como los libros de lectura o de texto, han merecido atención importante en los últimos años.

En este mismo espacio se podrá encontrar un eje denominado *Hallazgos en la BNM*, que remite a ese libro, esa revista que hace 100 años, o 50 o 20 fue tema, motivo de debate, atractivo para un comentario periodístico y que después pasó mucho tiempo en un estante de la BNM, es un hallazgo. Y lo es por partida doble. Porque entonces movilizó a docentes, padres y ciudadanos; porque hoy, al recorrer sus páginas se recupera un saber atesorado, se legitima una opinión, se revaloriza el esfuerzo de entonces.

Los hallazgos son piezas de valor histórico per se y por lo que han generado o quizás por lo que estén por producir, que constituyen el fondo patrimonial de la BNM. Hallarlas es una invitación a consultarlas.

Por otro lado, hemos incorporado *El archivo y sus documentos: u*na mirada sobre los documentos cotidianos de las instituciones educativas. *A* través de este espacio una mirada sobre los documentos cotidianos de las instituciones educativas, proponiendo nuevas y valiosas interpretaciones sobre la historia de la educación a partir de las fuentes primarias. El público en general accederá a los mismos a través de su digitalización. De este modo, se enriquecerá la interpretación y significación del documento con la información del acervo bibliográfico existente en la Biblioteca Nacional de Maestros.

2. Publicaciones educativas

Con el propósito de facilitar el acceso a la información, presentamos las publicaciones periódicas digitalizadas que forman parte del Fondo Histórico de la Biblioteca Nacional de Maestros, y el Proyecto Prensa Educativa Argentina cuya finalidad es la construcción de un catálogo de revistas educativas a nivel nacional.

El Fondo Histórico de publicaciones periódicas de la Biblioteca Nacional de Maestros reúne colecciones de revistas educativas publicadas en nuestro país desde mediados de siglo XIX. Ofrecemos el acceso a la versión digital de estos materiales a través de las Colecciones Especiales de la Biblioteca Digital.

La revista “El Monitor de Educación Común” ocupa un lugar prioritario. En el marco de ese proyecto, se creó una base de datos de registros analíticos de la mencionada revista para permitir la localización de información con rapidez y facilidad. Simultáneamente, la colección fue microfilmada y digitalizada en forma completa. El

acceso a la versión digital de la revista se encuentra en la Colección "El Monitor de la Educación Común" de la Biblioteca Digital de la BNM. En el marco de este proyecto, la BNM ha compilado la versión digital de la Revista El Monitor en CD, para distribuirlo a todas aquellas instituciones de formación docente que lo soliciten.

Además, Publicaciones educativas incluye el proyecto *Prensa educativa en la Argentina*, el cual se propone la construcción de un catálogo de publicaciones periódicas educativas a nivel nacional.

El proyecto, a cargo de la Universidad Nacional de La Plata, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Argentina) y la Biblioteca Nacional de Maestros invita a conocer el mundo de la prensa educativa en la Argentina y a profundizar en las creencias, hábitos, haceres, sensibilidades e identidades que lo habitan, a partir de la caracterización de cada una de las publicaciones que aquí se ponen a disposición.

3. Exposiciones virtuales

Con el objetivo de divulgar sus fondos bibliográficos, desde el año 2000 la Biblioteca Nacional de Maestros realiza exposiciones en las instalaciones del Palacio Sarmiento, sede del Ministerio de Educación de la Nación (cuadro I), además de participar del stand institucional del Ministerio de Educación en sucesivas Ferias del Libro en la Ciudad de Buenos Aires.

EXPOSICIONES BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS
Bicentenario
El libro de lectura en la escuela argentina
Matemáticas en la escuela argentina
Mirada sobre la familia
El oficio de educar: maestras y maestros en Argentina
Pasión por leer
Lecturas escolares en América Latina
Las mujeres en la educación argentina

Cuadro I: Exposiciones del Palacio Sarmiento en el Ministerio de Educación

Además esas mismas exposiciones, una vez que son desmontadas pueden ser visitadas virtualmente desde este espacio en la web. Las exposiciones que se pueden visitar son:

Bicentenario – en conmemoración del Bicentenario de la Revolución de Mayo brindamos acceso a diferentes fuentes digitalizadas destinadas a la comunidad educativa provenientes de los fondos históricos de la BNM así como de otras unidades de información que han cedido gentilmente el uso de sus documentos. El proyecto pretende abarcar el período comprendido entre comienzos del siglo XIX y mediados del

siglo XX. La retrospectiva del Bicentenario que nos convoca nos permite revisar desde una perspectiva actual las tradiciones y costumbres que van dando forma a nuestra identidad nacional.

El libro de lectura en la escuela argentina – abrir un libro siempre despliega el misterio de nuevas ideas y de nuevas metáforas a través de sus palabras o imágenes; expertativas de nuevas fronteras en el saber o el placer de lo releído. El abrir un libro de lectura o de texto en los primeros años de la escolaridad es el ritual que precede a la continuación de un hábito que si permanece, enriquecerá el desempeño personal y laboral de la vida adulta. ¿Y quién no recuerda la tapa dura y colorida que guardaba las páginas que albergaron las sílabas que formaron las palabras que nos enseñaron a leer?

Se abre este espacio de reflexión y recuerdos para que todos los ciudadanos puedan reencontrarse con ese momento, revalorizando el papel del libro en la producción del conocimiento y el desarrollo de la imaginación creadora. Para ello expone el valioso patrimonio histórico en relación a los libros de lectura, pertenecientes a la Biblioteca Nacional de Maestros, que se remonta a los orígenes del sistema escolar argentino.

Se podrá además apreciar el aporte de estas páginas en la construcción de nuestra identidad nacional, en la configuración de valores sociales, en la implementación de la educación universal, como permanente sostén en las prácticas pedagógicas docentes, como mediador en la relación con los padres, como ventanas para interiorizarnos de las diferentes políticas educativas y las corrientes del pensamiento pedagógico en cada década hasta el presente.

En la organización de la muestra – la presentación del material bibliográfico perteneciente a la BNM se ha organizado en base a diversos períodos históricos, cuyo eje fundamental es la historia de la organización política del país y sobre los que se ha tematizado le historia de la educación argentina. Un recorrido por la exposición permitirá identificar los libros de lectura utilizados en la escuela argentina durante las siguientes etapas (cuadro II):

1810-1882: La educación: eje de la modernización
1882-1916: La organización del Sistema Educativo Nacional
1916-1930: Consolidación de la Educación Nacional
1930-1945: El conservadurismo y la educación
1945-1955: El peronismo y la educación
1955-1976: La educación entre democracias y autoritarismo
1976-1983: Educación sin libertad
1983-2002: Hacia la escuela de hoy

Cuadro II: La exposición e los libros de lectura utilizados en la escuela argentina

La exposición "Hacia la escuela de hoy" se exhibió en el marco de la 28a Feria Internacional del Libro, del 18 de abril al 6 mayo de 2002, y obtuvo el "**Primer Premio otorgado al Mejor Stand Institucional".**

Matemáticas en la escuela argentina – la Unión Matemática Internacional, bajo el auspicio de la UNESCO, ha declarado al año 2000 como el Año Mundial de las Matemáticas. Ante esta iniciativa se han dispuesto actividades especiales para promover las matemáticas en todos los niveles educativos a lo ancho del mundo.

La Biblioteca Nacional de Maestros, adhiriendo a dicha celebración, proyectó una exposición a partir de su fondo patrimonial, que destaca el papel de la educación matemática para el desarrollo del pensamiento racional y para la comprensión de conceptos matemáticos básicos, en particular en los primeros años de escolarización.

Se han seleccionado obras utilizadas en la escuela a partir de 1870 hasta la actualidad, brindándose también un espacio a los diferentes tipos de soporte de la información, que apoyan hoy la enseñanza de las matemáticas.

Entre las obras expuestas se destacan escritos de diferentes matemáticos que hicieron historia en nuestro país como la obra de Avelino Díaz "Lecciones elementales de aritmética", que sirvió como texto durante mucho tiempo para la enseñanza en la universidad, durante el siglo XIX.

Mirada sobre la familia – en la primera mitad del siglo veinte, la imagen de una familia formada por un matrimonio y sus hijos fue un ideal común para amplios sectores de la población. Esta familia representaba el espacio legítimo para la vida sexual, afectiva y reproductiva dentro de los parámetros de decencia y respetabilidad de los grupos comprometidos con el impulso de ascenso social, los hábitos de vida promovidos por el Estado y los requisitos del mercado.

Se trató de un modelo que excluyó otras realidades familiares muy extendidas en el país como los hogares encabezados por mujeres y de parejas unidas consensualmente. Los libros de lectura contribuyeron a formar esa imagen de familia, que pautó los roles de género, las aspiraciones y estrategias de vida de muchas generaciones.

El oficio de educar: maestras y maestros en Argentina – la muestra trata sobre la formación y consolidación del magisterio. Propone un recorrido desde el proceso de modernización de la educación hasta la profesionalización de la docencia en los años treinta. Este proceso se presenta a partir de diferentes ejes: las concepciones y debates acerca de la educación, la práctica y los estudios de los docentes. En contrapunto con el pasado, se ofrecen una selección de experiencias docentes actuales.

Pasión por leer – la lectura del primer libro de adultos es un rito iniciático, generacional, que, impreso en la memoria personal, es también el registro de la literatura que distinguió a cada época. Por eso, los libros representan la historia de la cultura y nos permiten reconstruir nuestra biografía. Para ello, la BNM, nos invita a recorre las lecturas, editadas en la Argentina, a partir de 1930 hasta 1970, que nutrieron a varias generaciones de argentinos.

Lecturas escolares en América Latina – A partir de finales del siglo XIX, los libros de lectura y los textos escolares, a través de sus lecturas transmitían y reforzaban los contenidos morales y cívicos, asociándolos a la dignidad del trabajo, la noción de patria y la importancia de la familia y la escuela, construyendo así la concepción de ciudadanía.

La Biblioteca Nacional de Maestros marca un recorrido por las lecturas escolares que transitaron las aulas latinoamericanas de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Los libros de lectura y de texto, los métodos de aprendizaje de las primeras letras y la presencia de la palabra oficial – desde el Consejo Nacional de Educación-, con la publicación El Monitor de la Educación Común, son testimonio de una época en la educación latinoamericana.

Las mujeres en la educación argentina – a principios del Tercer Milenio, impartir aprendizajes que orienten debidamente en competencias que hagan al desarrollo individual y, a su vez, al ejercicio de la democracia, siguen siendo tan imperiosos en la actualidad como lo eran un siglo y medio atrás. Esta exposición constituye un homenaje a aquellas docentes que hicieron de la escuela argentina un insumo esencial del régimen republicano democrático y del progreso del país, un derecho de los niños vehiculizado hacia la ampliación de sus horizontes y a su cabal integración a los cauces de la sociedad y el país. Desde la Biblioteca Nacional de Maestros se pretende rescatar la figura de la mujer en la docencia, subrayando aquellas figuras históricas que participaron en la formación de las generaciones que ejercieron un vital papel en el desarrollo y consolidación de nuestra joven democracia.

4. Proyectos especiales

En este espacio la BNM comparte con sus usuarios – lectores aquellos proyectos que emprende junto a otras instituciones especializadas en el área de Historia de la Educación. Actualmente nos encontramos elaborando los contenidos una exposición virtual sobre un estudio comparado de las lecturas escolares en Argentina y Brasil durante el período de 1890-1920.

Para ello, la Biblioteca Nacional de Maestros, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, junto con el Programa de Estudios de Pos-Graduación en: Historia, Política y Sociedad (EHPS), de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP), desarrollan tareas conjuntas realizando el relevamiento de los diferentes fondos bibliográficos que se encuentran en las Bibliotecas Públicas y escolares de Brasil. Justamente, la exploración y la divulgación de estos acervos constituyen un objetivo que procura incrementar su valor y utilidad para la sociedad en su conjunto.

Es por ello, que ambas instituciones, formarán un equipo de trabajo en conjunto, constituido por un grupo de investigadores, para realizar una exposición virtual sobre las lecturas en la escuela primaria de Argentina y Brasil, desde finales del siglo XIX hasta 1920. Las prácticas de las lecturas escolares constituirán uno de los pilares en la formación del ciudadano. Esta exposición, contextualizada políticamente, pretende contribuir a la difusión de las nuevas perspectivas en la historia de la educación y marcar la construcción de los sistemas educativos de los países miembros del MERCOSUR, con los objetivos de:

– Contribuir a la comprensión histórica de las transformaciones en la educación latinoamericana, en especial de Argentina y Brasil;

– Fortalecer los vínculos en la construcción de un MERCOSUR educativo por medio del reconocimiento de políticas educativas pasadas;

– Divulgar el acervo bibliográfico de la Biblioteca Nacional de Maestros; y

– Propiciar el intercambio de proyectos de investigación e información en el área de historia de la educación.

5. Actividades organizadas por MEDAR

Presentamos en esta sección los materiales que corresponden a las actividades desarrolladas en la Biblioteca Nacional de Maestros, organizadas por MEDAR, con relación a la recuperación del patrimonio histórico educativo en nuestro país. A partir del año 2008 se comenzaron a organizar, en la BNM y más adelante por el sistema de

videoconferencia para llegar a todo el país, las "Jornadas de Recuperación del Patrimonio Histórico-Educativo', cuyos objetivos son:

– Desarrollar una política de conservación, protección y difusión de la memoria de la educación argentina;

– Promover acciones relacionadas con el rescate y la puesta en valor del patrimonio histórico educativo;

– Intercambiar conocimientos acerca de las experiencias que se encuentran activas en nuestro país;

– Reflexionar sobre las acciones de recuperación y puesta en valor de los acervos históricos escolares; y

– Contribuir al conocimiento y a la investigación de la Historia de la Educación Argentina.

Desde al año 2011, por el sistema de videoconferencias hemos comenzado a trabajar el patrimonio material e inmaterial de las escuelas de nuestro país en la "Jornada de Preservación del Patrimonio Escolar. Cultura material e inmaterial" donde se presentan actividades que nos llevarán a rescate y puesta en valor del patrimonio histórico educativo de las escuelas de nuestro país.

Ambas jornadas que se organizan anualmente fomentan acciones relacionadas con el rescate y puesta en valor del patrimonio histórico educativo de las escuelas de nuestro país tales como: objetos, libros de textos y fondos documentales que poseen las instituciones educativas. De este modo, se promueve el reconocimiento de la diversidad y complejidad de los discursos pedagógicos que se modelaron en otras épocas permitiendo enriquecer el patrimonio de nuestra cultura escolar. Durante las mismas, se cuenta con las presentaciones de experiencias innovadoras de instituciones educativas que se encuentran trabajando esta temática y con las orientaciones de expertos del área, nacionales, regionales e internacionales.

6. Acciones del Programa Nacional de Archivos Escolares y Museos Históricos de Educación

Actualmente, el Programa se encuentra trabajando en el territorio nacional incorporando instituciones escolares al proyecto. Cuenta con una línea de trabajo que es la de las "Escuelas Normales de Primera Fundación"[3] donde se propone a través del recorrido implementado colaborar con las primeras escuelas normales del país en la organización de sus archivos y museos escolares.

Este proyecto tiene como objetivo construir la identidad de la etapa donde se encuentran los preludios del nuestro magisterio. Donde el esfuerzo y trabajo mancomunado de los diferentes integrantes organizaron los orígenes de estas instituciones que tenían la valiosa y podríamos decir hoy la nostálgica función de formar maestros para significar la escuela argentina. El compromiso de los actores de esta etapa fundacional nos interpela en la custodia de las fuentes primarias de esta historia pedagógica argentina. Durante el primer período de fundación de escuelas normales se fundaron 34 escuelas (cuadro III).

3 Alliaud, Andrea, Estudios sobre la educación; Los maestros y su historia, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993

AÑO	ESCUELA	Provincia
1871	Normal de Profesores de Paraná	Entre Ríos
1873	Normal de Maestras de Uruguay	Entre Ríos
1874	Normal de Profesoras de la Capital	CABA
	Normal de Profesores de la Capital	CABA
1875	Normal de Maestros de Tucumán	Tucumán
1877	Normal de Maestras de Rosario	Santa Fe
1878	Normal de Maestras de Mendoza	Mendoza
	Normal de Maestras de Catamarca	Catamarca
1879	Normal de Maestras de San Luis	San Luis
	Normal de Maestras San Juan	San Juan
	Normal de Maestros de Mendoza	Mendoza
1881	Normal de Maestras de Santiago	Sgo Estero
	Normal de Maestros de Catamarca	Catamarca
1882	Normal de Maestras de Salta	Salta
	Normal de Maestras de Corrientes	Corrientes
1884	Normal de Maestras de Córdoba	Córdoba
	Normal de Maestras de La Rioja	La Rioja
	Normal de Maestras de Jujuy	Jujuy
1885	Normal de Profesores de Córdoba	Córdoba
1886	Normal de Maestros de Santa Fe	Santa Fe
	Normal de Maestros de San Juan	San Juan
	Normal de Maestros de La Rioja	La Rioja
	Normal de Maestros de Jujuy	Jujuy
1887	Normal de Maestras de Tucumán	Tucumán
1887	Normal de Maestros de San Luis	San Luis
	Normal de Maestros de Santiago	Sgo Estero
	Normal de Maestros de Salta	Salta
	Normal de Mixta de Azul	Buenos Aires
	Normal Mixta de Mercedes	Buenos Aires
1888	Normal Mixta de La Plata	Buenos Aires
	Normal Mixta de San Nicolás	Buenos Aires
	Normal Mixta de Dolores	Buenos Aires
	Normal Mixta de Río Cuarto	Córdoba

Cuadro III: Escuelas Normales de Primera Fundación

7. El patrimonio de las Escuelas Técnica

Por otro lado, estamos trabajando en relación a la puesta en valor del patrimonio de las Escuelas Técnicas, donde se procura organizar la documentación de estas escuelas a lo largo del país lo cuál nos permitirá recuperar la historiografía de la formación para el trabajo, el discurso cotidiano de nuestros maestros, nuestros niños y jóvenes que hicieron nuestra historia educativa.

Además, contamos en el espacio de Banco de Imágenes, una serie de fotografías que permiten analizar el pasado de las escuelas técnicas, profesionales y de artes y oficios anteriores a 1950.

A continuación, colocamos una serie de imágenes que se pueden encontrar en el sitio web de la BNM – Banco de Imágenes:

Fotografia 1 – Patronato Nacional de Menores: su organización. Buenos Aires: El Patronato, 1935.
Fuente: Biblioteca Nacional de Maestros de la Argentina

Fotografia 2 – Patronato Nacional de Menores: su organización. Buenos Aires: El Patronato, 1935.
Fuente: Biblioteca Nacional de Maestros de la Argentina

Fotografia 3 – Patronato Nacional de Menores: su organización. Buenos Aires: El Patronato, 1935.
Fuente: Biblioteca Nacional de Maestros de la Argentina

Fotografia 4 – Patronato Nacional de Menores: su organización. Buenos Aires: El Patronato, 1935.
Fuente: Biblioteca Nacional de Maestros de la Argentina

Además, desde el Programa Nacional de Archivos Escolares y Museos Históricos de Educación, se llevan a cabo tareas de asesoramiento en la recuperación de este patrimonio, contando con la firma de las Actas de Adhesión provinciales para participar del programa en más de 8 provincias y a su vez tiene 50 escuelas que conforman el proyecto piloto (Figura 1).

En el proceso de puesta en valor del patrimonio cultural y pedagógico de las escuelas llevamos a cabo acciones para la toma de conciencia de la comunidad sobre su acervo documental. Para ello, los integrantes del equipo del Programa Nacional Archivos Escolares, junto al Archivo General de la Nación – Ministerio del Interior y la Dirección Nacional de Patrimonio y Museos, de la Secretaría de Cultura de Educación de la Nación, desarrollan acciones de formación y capacitación en tres tramos diseñado en diferentes talleres y seminarios para la organización de los archivos y museos escolares.

Figura 1 – Programa Nacional Archivos Escolares, junto al Archivo General de la Nación

Conclusiones

Las políticas educativas tendientes a favorecer la inclusión social, encuentran en los proyectos, propuestas y acciones que se asientan en las distintas unidades de información del sistema educativo (bibliotecas escolares y especializadas, archivos escolares, museos de escuelas, centros de documentación de información educativa, bibliotecas pedagógicas) la posibilidad de generar una vía de democratización del acceso a la información y el conocimiento para las generaciones que transitan por el sistema educativo, sus docentes y el resto de los miembros de cada comunidad educativa.

El derecho a la información y al conocimiento debe encontrar en el sistema educativo una práctica privilegiada, universal y gratuita. Alumnos, docentes de todos los niveles y modalidades y todos los actores sociales de la comunidad, deberán tener facilitado su acceso para poder desarrollar los procesos de construcción de conocimiento que les permitan sostener sus aprendizajes, crecer en autonomía y ser ciudadanos responsables. Para muchos niños, niñas, adolescentes y educadores, como también para la comunidad toda, esta es una oportunidad única.

De esta manera, la gestión del conocimiento y la información en el sistema educativo, se traduce en una multiplicidad de actividades en el contexto de cada institución escolar extendiéndose a toda la comunidad. Ellas llevan a la participación articulada de sus diversos actores con protagonismos ligados a propuestas de promoción

de la lectura en docentes y alumnos, el manejo de fuentes documentales, la conservación del patrimonio bibliográfico como sostén de la historia educativa y cultural, la construcción de la memoria colectiva de cada comunidad y el aporte a la resolución de sus problemáticas.

La implementación de estos programas, promueven una valoración del lugar de la institución escolar y de la comunidad educativa en la protección y difusión de los fondos documentales que revelan los espacios y tiempos de la historia cotidiana expresando la cultura escolar argentina. Organizar, conservar y acceder a esta documentación permite enriquecer a las escuelas acerca de la identidad escolar y su implicancia histórica, didáctica, pedagógica y política del país.

Desde la Biblioteca Nacional de Maestros se busca rescatar y construir la historia, prácticas y narrativas de la educación inicial, primaria, media y superior por medio del asesoramiento para la creación de *museos y archivos de escuela* que contribuyan al conocimiento y a la investigación de la cultura escolar de nuestro país, y a la participación de los actores institucionales y comunitarios en su concepción, organización y gestión.

La Biblioteca Nacional de Maestros pone en la agenda oficial la significación de la historia educativa de las escuelas, la de sus maestros, los jóvenes y niños propiciando un estudio reflexivo acerca de los significados que se proyecta en los diseños pedagógicos que se implementan e implementaron.

Referencias

ALLIAUD, Andrea, **Estudios sobre la educación; Los maestros y su historia**, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993.

AUZA, Néstor Tomás. **Católicos y liberales en la generación del ochenta**. Buenos Aires: Culturales Argentinas, 1975.

BARRANCOS, Dora. **Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo.** Buenos Aires: Contrapunto, 1990.

BERTONI, Lilia Ana. **Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad Argentina a fines del siglo XIX**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

BIAGINI, Hugo. **Educación y progreso: Primer Congreso Pedagógico Interamericano**. Buenos Aires: Docencia, 1983.

BOTANA, Natalio R. **El orden conservado: la política argentina entre 1880 y 1916**. Buenos Aires: Hyspamérica, 1985.

BRASLAVSKY, Berta P. de. **La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual.** Buenos Aires: Kapelusz, 1992.

BUCHRUCKER, Cristian. **Nacionalismo y peronismo: la argentina en la crisis ideológica mundial (1927-1955.** Buenos Aires: Sudamericana, 1987.

CARLI, Sandra. **Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.

CHANETON, Abel. **La instrucción primaria en la época colonial**. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1936.

DEVOTO, Fernando. **Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna**. Una historia. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI Argentina, 2002.

DUSSEL, Inés. **Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media**. Buenos Aires: FLACSO, 1997.

DUSSEL, Inés, "¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XX" en PINEAU, Pablo. CARUSO, Marcelo. DUSSEL, Inés. **La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad**. Buenos Aires: Piados, 2001.

DUSSEL, Inés. CARRUSO, Marcelo. **La invención del aula**. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Santillana, 1999.

ESCUDÉ, Carlos. **El fracaso del proyecto escolar**: educación e ideología. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella, 1990.

GVIRTZ, Silvina. **El discurso escolar a través de los cuadernos de clase**: Argentina 1930-1970. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

GVIRTIZ, Silvina (comp.). MENIN, Ovide (colab.). NARODOWSHI, Mariano (colab.). CHAGAS DE CARVALHO, Marta (colab.).GONÇALVES VIDAL, Diana (colab.). ROITENBURD, Silvia (colab.) **Escuela nueva en Argentina y Brasil: visiones comparadas.** Buenos Aires: Miño y Dávila. 1996.

HALPERIN DONGHI, Tulio. **Una nación para el desierto argentino**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1982.

LUZURIAGA, Lorenzo. **La educación nueva**. Buenos Aires: Losada, 1958.

MARTÍNEZ PAZ, Fernando. **La educación argentina**. Córdoba: Dirección General de Publicaciones, 1979.

MORGADE, Graciela (comp.). **Mujeres en la educación**: género y docencia en la Argentina 1870-1930. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997.

NARODOWSHI, Mariano. **Infancia y poder**. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique, 1994.

Patronato Nacional de Menores: su organización, Buenos Aires: El Patronato, 1935

PERELSTEIN, B. **Positivismo y antipositivismo en la Argentina.** Buenos Aires: Ed. Procyon, 1952.

PINEAU, Pablo. **Sindicatos, estado y educación técnica 1936-1968**. Centro Editor de América Latina: Buenos Aires, 1991.

PINEAU, Pablo. DUSSEL, Inés. CARUSO, Marcelo. **La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad**. Buenos Aires: Paidós, 2001.

PINEAU, Pablo. **La escolarización de la provincia de Buenos Aires 1875-1930, una versión posible**. Buenos Aires: FLACSO, 1997.

PORTNOY, Antonio. **La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420**. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1937

PUIGGRÓS, Adriana (direc). **Escuela, democracia y orden (1916-1943).** Buenos Aires: Galerna, 1992.

RAMALLO, Jorge María. **Etapas históricas de la educación argentina**. Buenos Aires: Fundación Nuestra Historia, 1999.

RAMOS, Juan Pedro, **Historia de la instrucción primaria en la República Argentina, 1810-1910**. Buenos Aires: Peuser, 1910.

RAMOS MEJÍA, José María; Ramos, Juan Pedro (Compilador). **Historia de la instrucción primaria en la República Argentina (1810-1910):** atlas escolar. 1, Buenos Aires: Peuser, 1910.

ROMERO, José Luis. **Las ideas políticas en Argentina**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1994.

SALVADORES, Antonio. **La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420**. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1941.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educación y sociedad en la Argentina: 1880-1945.** Buenos Aires: Solar, 1993.

TERÁN, Oscar. **En busca de la ideología argentina**. Buenos Aires: Catálogos, 1986.

WEINBERG, Gregorio. **Modelos educativos en la historia de América Latina**. Buenos Aires : Kapelusz, 1987.

ZANOTTI, Luis Jorge. **Etapas Históricas de la política argentina**. Buenos Aires: Eudeba, 1981.

EDUCAÇÃO PARA A SENSIBILIZAÇÃO E A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔMIO EM BIBLIOTECAS E ACERVOS ESCOLARES DO CENTRO PAULA SOUZA

Maria Lucia Mendes de Carvalho

Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza

Introdução

O presente trabalho apresenta uma prática pedagógica proposta para promover a educação para a sensibilização e a preservação do patrimônio na educação profissional e tecnológica. Essa prática pedagógica envolveu professores e bibliotecários interessados em participar de uma oficina de leitura sobre a história dos currículos e das disciplinas por meio dos livros escolares ou didáticos. Os participantes desenvolveram antecipadamente atividades nas Bibliotecas, nos Acervos Escolares e/ou nos Centros de Memória do Centro Paula Souza, uma instituição de educação profissional e tecnológica pública do Estado de São Paulo, localizando obras raras[1]. Nessa instituição, composta de 211 escolas técnicas e 56 faculdades de tecnologia e criada em 1969, encontram-se incorporadas, na sua estrutura organizacional, as escolas profissionais públicas e centenárias, que dispõem de livros didáticos de diferentes épocas, e que propiciam identificar vestígios de lugares de memórias, de história dos currículos e de história de suas disciplinas para uma diversidade de cursos.

Por meio dessa cultura material da escola, é possível compreender as organizações, as normas e os procedimentos estabelecidos para ensinar e educar, questionar quem educa e quem se educa, e por que se educa, por meio das práticas escolares, trabalhadas entre discentes e docentes, e das práticas pedagógicas instituídas pelas políticas de educação. Essa prática pedagógica realizada com professores e bibliotecários possibilitou mapear, nestes acervos, obras raras das quais uma parte é apresentada neste trabalho e cujo emprego em estudos e pesquisas permitirão identificar os sujeitos, os espaços e os tempos da educação profissional e tecnológica e propor futuramente projetos coletivos para a realização de uma exposição virtual de livros raros, envolvendo escolas de diferentes regiões do estado de São Paulo.

---

1 Sant'Ana (2001) ao discutir os critérios para a definição de obras raras considera que: "[...] os responsáveis por bibliotecas e outras instituições públicas que guardam livros considerados raros não utilizam, em geral, o valor de mercado ou a dificuldade de localização de um dado exemplar como o principal argumento para a determinação do que seja uma obra rara, mas sim a importância histórica do livro e do seu conteúdo".

Como resultado dessa prática pedagógica, foi possível identificar o apoio institucional que professores receberam para produção de materiais didáticos nas décadas de 1940 e 1950, produzidos, em sua maioria, na Escola Profissional Dona Escolástica Rosa, em Santos, assim como a influência americana na formação de professores, inclusive fornecendo treinamento, materiais didáticos e intercâmbio institucional nessa época. Nas décadas de 1960 e 1970, as políticas educacionais promoveram grandes mudanças curriculares com a criação de novas disciplinas e materiais didáticos.

Pressupostos conceituais e metodológicos empregados: cultura escolar e patrimônio histórico educativo

Nessa Jornada Internacional de "Patrimônio Artístico, Histórico e Tecnológico da Educação Profissional" promovida pelo Centro Paula Souza, em São Paulo, em parceria com a Biblioteca Nacional de Maestros da Argentina, serão debatidos, durante dois dias, os desafios e as possibilidades de inserção em cursos técnicos e tecnológicos, em torno do tema transversal "patrimônio cultural e educativo", buscando mobilizar as escolas para a identificação, o estudo e a preservação de bens culturais. Nesse sentido, a noção de Patrimonialização poderá ser incluída nesse debate. Segundo Bruno (2012, p. 40-1),

> [...] nas últimas décadas ocorreram profundas alterações nos limites conceituais sobre patrimônio cultural, no que se refere à essência de suas características e ainda no que tange às relações que as distintas sociedades têm construído em torno de bens patrimoniais. Entende-se que o eixo central dessa complexidade reside na ampliação da noção de Patrimonialização que, por sua vez, faz emergir o direito aos diferentes olhares em relação à própria herança cultural. Trata-se, portanto, de uma mudança de forma e conteúdo que tem implicado transformações nos processos de pesquisa em diferentes campos, no perfil metodológico e, sobretudo, tem provocado o alargamento da noção de empoderamento a partir do uso qualificado das referências culturais, transformando-as em herança e projetando-as para o futuro, mas sempre como construção do presente.

Bruno (2012, p. 41) também questiona "quais são os pontos centrais que evidenciam o alargamento da noção de patrimônio cultural e, em que medida, tem sido contemplada pela pesquisa antropológica entre nós e contextualizados nas interpretações históricas sobre a formação da sociedade brasileira?". E responde que "essa questão nos conduz à análise sobre a necessária reciprocidade entre conteúdos programáticos das pesquisas em Antropologia e História e os respectivos reflexos no currículo no ensino formal e nas propostas de comunicação museológica".

No Centro Paula Souza, professores e estudantes da educação profissional e tecnológica desenvolvem projetos sobre o patrimônio histórico educativo, por iniciativa de docentes, com o apoio de administradores nas escolas e faculdades, reunindo-se periodicamente nos Clubes de Memórias, promovidos pelo Centro de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão da instituição e propostos pela coordenação do Grupo de Estudo e Pesquisa em Memórias e História da Educação Profissional como um espaço de articulação e discussão de projetos em andamento na instituição e de estudos de diversas categorias de investigação, entre essas, a cultura escolar, que segundo Julia (2001) é:

> [...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores [...].

Rosa Fátima de Souza (2013) propõe uma reflexão sobre os desafios da preservação do patrimônio escolar no Brasil, incluindo-o no campo do patrimônio cultural e considerando que:

> [...] a ação do poder público é necessária e pode ser inovadora e eficiente nesse campo no âmbito educativo. Por outro lado, possibilita interrogar a noção de excepcionalidade pressuposta nas ações de preservação do patrimônio artístico, histórico e cultural no Brasil, observando que o cuidado com outros domínios do patrimônio escolar é tão importante quanto à preservação dos edifícios. [...] Há vários problemas a serem considerados na consolidação da temática do patrimônio escolar no Brasil. O primeiro deles é de ordem conceitual: a que estamos nos referindo com o termo patrimônio escolar? Qual o alcance desse termo para as necessidades de preservação no campo da educação? O adjetivo escolar é restritivo e implica a exclusão de processos, práticas e materialidades educativas para além das escolas. O uso do termo no plural – patrimônios escolares – chama a atenção para os bens materiais e imateriais, não somente para o tombamento de edifícios, mas para a necessidade de proteção do acervo documental, museológico e bibliográfico e, por que não, dos modos de fazer e praticar o ensino. Mas, ainda assim, o foco é a escola. [...] Outros termos têm sido utilizados no campo da preservação educacional, como patrimônio histórico-educativo e patrimônio educativo, especialmente em língua espanhola. Não seria melhor se nos reportássemos ao termo patrimônio histórico escolar? [...]

Embora existam discussões acadêmicas quanto à conceituação dos bens culturais produzidos pela escola, em busca de definições para as diversas denominações: patrimônio educativo, patrimônio histórico educativo ou patrimônio histórico escolar, como salientou Souza, a proposição de realizar uma prática pedagógica para mapear livros didáticos que são obras raras existentes em bibliotecas e em acervos escolares do Centro Paula Souza, envolvendo bibliotecários e docentes de escolas de diferentes regiões do Estado de São Paulo, teve por finalidade a promoção da educação para a sensibilização e a preservação do patrimônio histórico educativo, com a intenção de delinear futuramente um projeto coletivo, em parceria com outras instituições de ensino, com o propósito identificar os sujeitos, os espaços e os tempos da educação profissional e tecnológica nesses lugares de memórias**.**

No Clube de Memórias XVI, de 11 de abril de 2013, realizou-se como prática pedagógica a "Oficina de leitura sobre a história dos currículos e das disciplinas por meio dos livros escolares ou didáticos", no Centro de Capacitação do Centro Paula Souza, em São Paulo, solicitando a leitura antecipada do texto *"Lecturas escolares en Argentina y Brasil (1890 – 1930)",* elaborado pelos pesquisadores Kazume Munakata e Marcia

Razzini (PUC-SP) e Mariana Alcobre e Maria Belén Irazabal (BNM-AR), em 2008, e escolhido por utilizar livros didáticos[2] como produto cultural e por comparar os conteúdos de obras raras, de uma mesma época, em duas instituições, uma do Brasil e outra da Argentina. Essa oficina de leitura possibilitou uma discussão sobre a importância dos livros didáticos para os estudos de história da educação, de história dos currículos e de história das disciplinas[3].

Durante essa oficina, os docentes participantes de diferentes especialidades, puderam argumentar e realizar transposições para as práticas escolares e pedagógicas referentes aos currículos prescritos e aos currículos vividos nas instituições escolares. Para Goodson (2003. In: VIÑAO, 2008):

> A investigação e a teoria curriculares devem começar por investigar de que modo se constrói hoje o currículo e como os docentes o aplicam de imediato "de acordo com as circunstâncias" [...] É preciso que comecemos por entender como se produz atualmente o currículo e porque as coisas acontecem e como acontecem. Em resumo, necessitamos de uma teoria do contexto que sustenta a ação.

Desse Clube de Memórias, participaram 23 docentes de 21 escolas técnicas e dois de faculdades de tecnologia, e 11 bibliotecários: dois da administração central, sete de escolas técnicas e dois de faculdades de tecnologia do Centro Paula Souza. Como tarefa antecipada à realização da oficina, solicitou-se aos professores e bibliotecários selecionarem de uma a três obras raras localizadas na Biblioteca, nos Acervos Escolares ou nos Centros de Memória da instituição.

Livros institucionais da educação profissional pública no estado de São Paulo

Horácio Augusto da Silveira, primeiro superintendente da educação profissional pública do estado de São Paulo, deixou vestígios do funcionamento dessa instituição ao produzir e incentivar a produção por docentes de diversos materiais institucionais ou didáticos, entre 1934 e 1947, quando deixou a superintendência, e que foram citados ou incorporados na obra do segundo superintendente, Arnaldo Laurindo, que a produziu para comemorar o cinquentenário da educação profissional pública no estado de São Paulo.

2 Segundo Escolano (2001, In: MUNAKATA et al., 2008), "o livro didático pode ser considerado um 'espaço de memória' para a história da educação na medida em que reflete, ao mesmo tempo, uma 'imagem sistêmica da escola que ele representa' e uma imagem da 'sociedade que o escreve e que o utiliza', seja através da materialização dos programas, como 'suporte curricular' que ele é, seja através das 'imagens e valores dominantes da sociedade' que ele veicula, seja ainda através das 'estratégias didáticas' e práticas de ensino-aprendizagem que ele expressa".

3 Viñao (2008) sugere para o estudo das disciplinas escolares: "[...] considerá-las como organismos vivos. As disciplinas não são, com efeito, entidades abstratas com uma essência universal e estática. Nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc. Possuem uma denominação ou nome que as identifica frente às demais, ainda que em algumas ocasiões, como se tem advertido, denominações diferentes mostram conteúdos bastante similares e, vice-versa, denominações semelhantes oferecem conteúdos nem sempre idênticos. Tais denominações constituem, além disso, sua carta de apresentação social e acadêmica."

Em 1962, Arnaldo Laurindo publicou, em dois volumes, o livro "50 anos de ensino profissional – Estado de São Paulo". (figura 1) Essa obra traça a trajetória do ensino profissional público no Estado de São Paulo, desde 1911, com decretos, protagonistas e atores que promoveram transformações nas organizações do ensino profissional nos seus cinquenta anos de existência. Na capa desse livro, produzida com fundo em duas cores, consta descrito no fundo amarelo: "50 anos de ensino profissional – Estado de São Paulo e, no fundo cinza, encontram-se desenhos em branco de régua, engrenagem, esquadro, agulha, serra e formão, além do nome do autor, Arnaldo Laurindo", em preto. O livro tem capa dura, com as dimensões 16 cm x 23 cm em dois volumes. O primeiro tem 428 páginas e o segundo volume, que é de apêndices, tem 392 páginas. Na contracapa do primeiro volume consta que:

> Os desenhos da capa deste livro estão baseados nos cartazes de autoria dos professores Carmen Gil Serrano, Ciro de Almeida Leme e Jaty Silva, premiados, respectivamente, em 1°, 2° e 3° lugares por ocasião dos festejos comemorativos do Cinquentenário do Ensino Profissional do Estado de São Paulo.

Figura 1 – Livro publicado pela Editora Gráfica Irmãos Andriolli S/A, em S. Paulo.
Fonte: Acervo próprio, em 2012.

Na primeira página consta no cabeçalho, "Prof. Arnaldo Laurindo, Diretor Geral do Departamento do Ensino Profissional, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Membro do Conselho Regional (6ª Região: Estado de São Paulo e Território de Rondônia), do SENAI". No meio da página, o título da obra: "Cinquenta anos de ENSINO PROFISSIONAL – ESTADO DE SÃO PAULO", em seguida, "1911 – 1961" e, no rodapé, "1° volume". Na última página do primeiro volume consta que foi composto e impresso na

"Editora Gráfica Irmãos Andriolli S/A, Rua Luiz Gama, 758 – São Paulo". Como existe somente um exemplar do volume um no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, adquiri um exemplar desse volume no sebo Admirável Livro Raro, em Brasília, em 2009. Por esse motivo, na página um, consta dedicatória de Arnaldo Laurindo, de 22 de maio de 1972, ao professor Antonio Delorenzo Neto, seu amigo. Na página dois consta a apresentação da obra pelo professor Paulo Guaracy Silveira,

> O Fundo do Ensino Profissional, do Estado de São Paulo, dando cumprimento à sua elevada missão, nos termos da legislação em vigor, houve por bem aprovar a publicação deste trabalho, de autoria do professor Arnaldo Laurindo. Trata-se de uma obra que reúne tudo o que há de mais importante sobre o Ensino Profissional Paulista, nestes cinquenta anos de atividades. Ninguém melhor do que o professor Arnaldo Laurindo, e talvez ninguém mais, poderia fazê-lo, dada a sua familiaridade com as coisas do ensino paulista, nos seus quase sete lustros de atividades docentes e técnico-administrativas. Grande parte das realizações focalizadas estão estreitamente ligadas ao seu próprio trabalho, fruto dos seus estudos e de sua experiência, adquirida nos bancos escolares e nas atividades do magistério, desde o ensino primário até as funções de Secretário de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo. Êste trabalho, pelo seu volume e pelo seu valor, por certo constituirá a peça básica e fundamental de consulta de tantos quantos desejem conhecer o ensino industrial desde suas origens, efetuar pesquisas, verificar o desenvolvimento que se processou, passando a ser uma fonte bibliográfica de real valor. Os dados biográficos do autor evidenciam suas qualidades e dão à obra a segurança que dela se exige. Agradecendo os direitos que o professor Arnaldo Laurindo ofereceu ao Fundo do Ensino Profissional, estamos certos de prestar mais um serviço à causa da educação industrial, publicando esta obra. São Paulo, Janeiro de 1962.

Para este trabalho, utilizou-se o volume dois do livro de Arnaldo Laurindo, pertencente ao professor Mario Ianeta, que ingressou em 1943 como aluno; em 1945, como professor; e tornou-se diretor da Escola Técnica Getúlio Vargas, primeira Escola Profissional Masculina, da Capital, criada em 1911, em São Paulo. No início da década de 1960, Ianeta foi diretor da Escola Técnica Estadual Martin Luther King, aposentando-se em 1980. (CARVALHO, 2013) Esse segundo volume da obra de Arnaldo Laurindo contém somente apêndices: de quadros estatísticos das escolas da rede do Departamento de Ensino Profissional em três períodos (1911 a 1934, 1935 a 1942 e 1943 a 1961); do Instituto Pedagógico do Ensino Profissional; das Escolas de Ensino Ferroviário, entre outros. Por meio dessa obra foram identificadas as produções editorais administrativas e didáticas produzidas na educação profissional com apoio institucional até 1961.

Essa obra rara produzida por Arnaldo Laurindo é importante para a história da educação profissional, considerando que "somente a partir de 1961 dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional, abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada, as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola"[4].

4 Dermeval Saviani. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. 2008.

Horácio Augusto da Silveira já havia publicado diversas obras institucionais sobre o ensino técnico em São Paulo, quando recebeu o convite do Ministro da Educação Gustavo Capanema para participar da comissão que discutiu a elaboração de um Plano Nacional de Educação Profissional para o Brasil, em abril de 1936, no Rio de Janeiro. (CARVALHO, 2011) No ano seguinte, elaborou o Relatório de 1936, informando ao Secretário dos Negócios da Educação Pública que esse documento seria importante para a história da educação profissional, o que justifica o apoio e valorização dessa administração a publicações institucionais (SILVEIRA, 1937). As obras publicadas no período em que Horácio Augusto da Silveira organizava a Superintendência da Educação Profissional e Doméstica no estado de São Paulo, referem-se ao período de 1934 a 1937 e estão apresentadas no quadro 1.

Título da obra / autor (a)	Ano
A Escola Normal Feminina de Artes e Ofícios de São Paulo (em 1931)	1934
As Bandeirantes da Saúde	1934
Contribuição ao Congresso Regional de Ensino da Bahia	1934
O Ensino Técnico-Profissional e Doméstico em São Paulo	1935
O Ensino Técnico de São Paulo (Exposição do Parque da Água Branca)	1936
Contribuição ao Congresso de Estatística do Rio de Janeiro	1936
Superintendência da Educação Profissional e Doméstica – Legislação (1933 a 1936)	1936
Superintendência da Educação Profissional e Doméstica – Relatório de 1936 – Prof. Horácio A. Silveira	1937
A Escola Profissional Agrícola Industrial Mista Regional de Pinhal	1937
Química Alimentar (Aula Inaugural) – Celina de Moraes Passos	1937
Alguns problemas de Educação Técnico-Profissional em São Paulo	1937

Quadro 1 – Obras publicadas na Superintendência da Educação Profissional e Doméstica no Estado de São Paulo (1934 a 1937) (LAURINDO, 1962)

No Brasil, após o golpe de 10 de novembro de 1937, que instaurou o Estado Novo, Moreira (2000) informa, nas palavras do próprio ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, que "a educação deveria constituir-se num dos – instrumentos do Estado – e reger-se pelo sistema de diretrizes morais, políticas e econômicas que formaram a base ideológica da Nação e que, por isto, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado". Segundo Moreira (2000, p.17), no campo da cultura, a gestão de Capanema assinalou,

> [...] a criação de dois órgãos de destacada atuação ao longo do Estado Novo: o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional[5] e o Instituto Nacional do Livro, fundados em novembro e dezembro de 1937, respectivamente. O primeiro foi responsável pelo tombamento e preservação de centenas de monumentos

5 O Decreto-Lei n° 25, de 30/11/1937, organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional, sob a gestão de Mario de Andrade, professor e escritor paulista. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm/. 26/8/2013.

> artísticos e históricos e pela criação do Museu Imperial (RJ), do Museu da Inconfidência (MG), do Museu das Missões (RS) e do Museu do Ouro (MG). O Instituto Nacional do Livro teve por objetivo principal incentivar a constituição e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional, ao fornecer recursos técnicos e materiais. Com o tempo, se transformaria também no responsável pela edição e distribuição de obras clássicas da literatura brasileira. Em Julho de 1938, Capanema fundou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), nomeando para sua direção Lourenço Filho. No início do ano seguinte, em abril, inaugurou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que viria a ter profunda influência no ensino médio e superior: tornou-se a modelo de todas as faculdades que surgiram em seguida com o objetivo de preparar candidatos ao magistério secundário; com sua criação, a carreira docente adquiriu o status de profissão de nível superior. Ainda em 1939, foram fundadas a Faculdade Nacional de Arquitetura e a Faculdade de Ciências Econômicas. Em 1941, completando o quadro das instituições componentes da Universidade do Brasil, Capanema inaugurou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, visando principalmente a formação de pessoal técnico em educação física, prática obrigatória nas escolas pela Constituição de 1937.

A criação do Instituto Nacional do Livro deve ter contribuído para as instituições escolares ampliarem as suas publicações administrativas e didáticas. O quadro 2 apresenta as obras que foram produzidas e publicadas na Superintendência do Ensino Profissional no Estado de São Paulo, em 1939. Das onze publicações apresentadas no quadro 2, sete estão relacionadas com os cursos femininos de Educação Doméstica ou de Auxiliares em Alimentação e tratam de materiais didáticos para as escolas profissionais do estado de São Paulo. Em dezembro de 1939, o Governo Getúlio Vargas promoveu a "Feira de Amostras", com a participação de todos os estados da federação. A Superintendência do Ensino Profissional participou dessa feira, mostrando painéis com dados estatísticos, resultados de práticas escolares e pedagógicas promovidas na educação profissional e distribuindo publicações, que constam no quadro 2, e que foram expostas no pavilhão do Estado de São Paulo, no Rio de Janeiro. (CARVALHO, 2013)

Observa-se que a maior parte das publicações da Superintendência do Ensino Profissional apresentadas no quadro 3, entre 1940 e 1947, são publicações administrativas. Essas obras são importantes para a história da educação profissional, considerando que, nessa época, discutia-se a estrutura da educação no Brasil. O quadro 4 apresenta as últimas publicações produzidas com apoio institucional na educação profissional do estado de São Paulo e referem-se ao período de 1950 a 1953.

Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, reduziu de cinco para quatro anos o curso ginasial e aumentou de dois para três anos o curso colegial. Para o ensino industrial, o Decreto-lei n° 4.073, de 30 de janeiro, estabelecia dois ciclos, o primeiro abrangendo o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e o de aprendizagem, enquanto o segundo ciclo compreendia o ensino técnico e o ensino pedagógico. Os cursos do primeiro ciclo visavam formar para um ofício e, o de mestria, objetivava formar para a função de mestre. No segundo ciclo os cursos técnicos eram destinados ao ensino de técnicas próprias ao exercício das funções de caráter específico na indústria, enquanto os cursos pedagógicos destinavam-se à formação do pessoal docente e administrativo peculiares ao ensino industrial e que compreendiam duas modalidades: didática do ensino industrial e administração do ensino industrial. (LAURINDO, 1962, p. 28)

Título da obra / autor (a)	Ano
Os cursos de Dietética da Superintendência do Ensino Profissional do Estado de São Paulo	Mai, Jul e Nov/1939
Aula Inaugural dos Cursos de Dietética	1939
Cinco lições de Química Alimentar (Curso de Dietética)	1939
Orientação do Ensino de Plástica – Prof. Francisco Leopoldo e Silva	1939
Saúde dos Filhos, Alegria das Mães (Noções de Puericultura)	1939
São Paulo e a Educação Profissional	1939
O Ensino Profissional primário e médio agrícola em São Paulo	1939
A organização simples e prática de cardápios racionais para internatos colegiais Celina de Moraes Passos	1939
Princípios gerais de Alimentação	1939
A racionalização do Ensino Técnico-Profissional em São Paulo	1939
Comer para Viver – Dr. Francisco Pompeu do Amaral	1939

Quadro 2 – Obras publicadas na Superintendência do Ensino Profissional no Estado de São Paulo (1939) (LAURINDO, 1962)

Título da obra / autor (a)	Ano
Realizações do Ensino Profissional em São Paulo (1930 – 1940)	1940
O Ensino Profissional no Brasil (trabalho apresentado ao Congresso de Interventores – Rio de Janeiro)	1940
A Escola Técnica Superior – Prof. Horácio Augusto da Silveira	1940
A Escola Técnica – Prof. Horácio Augusto da Silveira	1941
Alimentação – Conferências – Dr. Francisco Pompeu do Amaral	1941
O Ensino Profissional Agrícola Industrial – Prof. Horácio Augusto da Silveira	1941
Aplicações da Psicotécnica no Ensino Industrial – Oswaldo de Barros Santos	1943
A Evolução do Ensino Técnico em São Paulo – Morél Marcondes Reis	1945
Diretrizes básicas da Orientação Educacional nas Escolas Industriais Oswaldo de Barros Santos	1947

Quadro 3 – Obras publicadas na Superintendência do Ensino Profissional no Estado de São Paulo (1940 a 1947) (LAURINDO, 1962)

A publicação "Alimentação – Conferências", de Francisco Pompêo do Amaral (figura 2), médico-chefe na Superintendência do Ensino Profissional que criou o curso de Auxiliares em Alimentação – o primeiro curso no campo da alimentação e nutrição no Brasil –, está apresentada no quadro 3 e inclui diversas conferências proferidas durante a "Jornada sobre Alimentação", promovida pelo Instituto de Organização Racional do

Trabalho (IDORT), entre outras, em 1941. Nessas conferências, esse médico promoveu as práticas escolares e pedagógicas que desenvolveu na educação profissional pública do estado de São Paulo. Na capa desse livro institucional constam descritos "Secretaria da Educação e Saúde Pública" e, em seguida, "Trabalho da Secção de Alimentação e Nutrição da Superintendência do Ensino Profissional, Dr. F. Pompêo do Amaral, médico – chefe", no cabeçalho; no meio da capa, o título da publicação: "ALIMENTAÇÃO, conferência"; em seguida, "Publicação n° 25, Estado de São Paulo, 1941".

Titulo da obra / autor (a)	Ano
A Educação Rural – Arnaldo Laurindo	1950
Assistência aos Menores. A aprendizagem profissional como medida preventiva do abandono e da infração – Arnaldo Laurindo	1950
Formulário da Alimentação para Sãos e Enfermos – Dr. Francisco Pompeu do Amaral	1951
O TESTE DEP (Serviço de Pesquisas e Orientação Educacional) do Departamento do Ensino Profissional	1952
Manual de trabalho dos Orientadores Educacionais do Ensino Profissional – Serviço de Pesquisas e Orientação Educacional, do Departamento do Ensino Profissional	1953
Contribuição ao Estudo do Problema da Mão de Obra Industrial em São Paulo Walter Costa – encarregado do Serviço de Divulgação e Estatística, do Departamento do Ensino Profissional	1953
Aprenda a Alimentar-se – Dr. Francisco Pompeu do Amaral	1953

Quadro 4 – Obras publicadas na Superintendência do Ensino Profissional no Estado de São Paulo (1950 a 1953) (LAURINDO, 1962)

O livro tem capa dura, nas dimensões 16 cm x 22,5 cm, com 141 páginas. Na última página consta que foi composto e impresso no "Curso de Artes Gráficas do Instituto D. Escolástica Rosa – Escola Profissional Secundária – Santos". Como um exemplar existente no Centro de Memória da Etec Carlos de Campos está incompleto, adquiri um exemplar em um sebo, em 2012, por esse motivo, na página um, consta somente o título "ALIMENTAÇÃO", e uma dedicatória de Pompêo a Diógenes, de 02 de abril de 1941. Na página dois, constam as informações da capa, exceto o número da publicação e os títulos das conferências: "Consequências da má alimentação do operário" – "A alimentação do intelectual" – "Os dentes e a alimentação" – "A ação da Superintendência do Ensino Profissional de S. Paulo, em favor da racionalização da alimentação" – "A desnutrição entre os escolares".

Figura 2 – Livro institucional da Secretaria da Educação e Saúde Pública. "Alimentação – conferências", de 1941.

Fonte: Acervo próprio, em 2013.

A leitura do livro permitiu identificar que o prefácio da obra é do autor das conferências, e datado de 07 de setembro de 1940. No entanto, constam nessa obra as três últimas conferências proferidas em 10 de outubro de 1940, na Associação Paulista dos Cirurgiões Dentistas; em 17 de outubro, no Instituto Profissional Feminino, na formatura da primeira turma do curso de Auxiliares em Alimentação; e em 23 de novembro, proferida na Diretoria do Serviço de Saúde Escolar do Departamento de Educação. Constata-se que o médico Francisco Pompêo do Amaral requereu a publicação dessa obra, provavelmente com o intuito de divulgá-la na Jornada sobre Alimentação, promovida pelo IDORT, em setembro de 1940. (CARVALHO, 2013)

Quando terminou a Segunda Guerra Mundial, surgiu um movimento educacional renovador, enfatizando a Psicologia e a intervenção planejada objetivamente dentro da escola e a instalação de sistemas democráticos de governo. Na educação profissional, o quadro 3 mostra que o professor Oswaldo de Barros Santos publicou "Aplicações da Psicotécnica no Ensino Industrial" (figura 3), em 1943, e que incluía os seus estudos desenvolvidos como práticas escolares e pedagógicas na Escola Técnica Getúlio Vargas, desde 1937. Segundo Cunha (1999):

> Daí a relevância conferida naquele momento à educação escolar, cujos processos interferem diretamente no psiquismo individual e coletivo. Daí também a premência em reafirmar as práticas pedagógicas como cientificamente organizadas, racionalizadas, previamente planejadas segundo metas socialmente definidas. Sistemas de ensino e ações docentes que não fossem sistematicamente

regulados por balizas científicas comprovadamente eficientes jamais conseguiriam efetivar suas metas. Compreende-se, desse modo, as razões tecnicistas que posicionaram a ciência como geradora de democracia, como processo automático, necessário, teleologicamente orientado, mecanismo que prescinde de qualquer esforço da consciência que não seja voltado para implementar sistemas fechados de procedimentos educacionais – pensamento que teve seu auge nos anos setenta.

Figura 3 – Publicação de Oswaldo de Barros Santos, do Gabinete de Psicotécnica da Escola Técnica Getúlio Vargas, em 1943.

Fonte: Acervo próprio, em 2013.

Essa publicação traz, na primeira parte, o relatório dos trabalhos efetuados para a implantação do Gabinete de Psicotécnica do Instituto Profissional Masculino de São Paulo, desde a sua criação, em 1937, cujas atribuições foram planejadas pelo Dr. Roberto Mange, pelos professores Horácio Augusto da Silveira e Alfredo de Barros Santos; enquanto a segunda parte inclui conceitos de doutrina e de técnica deduzidos na experiência realizada por Oswaldo de Barros Santos, e que culminaram nas transformações na década de 1940 e na criação, em 1941, do Serviço de Psicotécnica da Superintendência do Ensino Profissional.

Na capa desse livro institucional, consta descrito no cabeçalho o nome do autor: "Oswaldo de Barros Santos" no centro, "Aplicações da Psicotécnica no Ensino Industrial"; logo em seguida, "Publicação do Gabinete de Psicotécnica da Escola Técnica Getúlio Vargas"; e no rodapé da capa, "São Paulo, 1943".

O livro tem capa dura, nas dimensões 16 cm x 21,5 cm, com 39 páginas. Não há registros de onde foi impresso. Adquiri um exemplar em "O Leitor Livraria e Sebo", em

18 de outubro de 2010; por esse motivo, na página um, que é igual à capa, consta uma dedicatória de Barros a Eivelys, de 23 de fevereiro de 1944. A leitura do livro permitiu identificar que há, na página 25, o item "Publicações e Serviço de Intercâmbio", onde se lê "[...] a carência de verba impediu-nos sempre de levar a efeito uma publicação necessária: o Boletim Semestral de Psicotécnica, que deveria conter a síntese dos trabalhos realizados, os problemas oriundos dessas aplicações e as conclusões obtidas. Mesmo assim, o Gabinete conseguiu apresentar em revistas e jornais alguma cousa do que estava sendo feito.".

As publicações da Superintendência do Ensino Profissional entre 1939 e 1953, em sua maioria, foram produzidas em Santos, na Escola Dona Escolástica Rosa, que desde a sua fundação, em 1908, oferecia cursos de Tipografia e Encadernação aos seus alunos que eram internos. A partir de 1933, a escola passou para o governo do estado de São Paulo e possibilitou a entrada de alunos externos, inclusive mulheres. (MORAES e ALVES, 2002) Essa escola não oferece mais cursos gráficos, mas mantém uma máquina de impressão em funcionamento. Por esse motivo decidiu-se entrevistar o senhor José Augusto Ferreira, com a intenção de colher subsídios sobre as publicações da Superintendência do Ensino Profissional. Esse profissional gráfico atua nessa escola, há 20 anos, um período distante da questão que se buscava desvendar. José Augusto Ferreira nasceu em 1932, na capital, em São Paulo. Formou-se gráfico pelo SENAI, mas por muitos anos trabalhou como metalúrgico, retornando com a profissão de gráfico após se aposentar, como voluntário, inclusive recuperando uma máquina de impressão na escola (figura 4) para pequenos serviços de encadernação que presta aos amigos. Durante a entrevista, em 23 de maio de 2013, disse como foi a sua formação como gráfico:

> Eu aprendi gráfica com 13 anos e meio, com registro em carteira. E para entrar no SENAI eu peguei a certidão de nascimento do meu irmão para mim porque nós tínhamos o mesmo nome: José Augusto Ferreira. Naquele tempo o escrivão do cartório na Rua Piratininga, na esquina com a Rua Visconde de Paranaíba, era o mesmo e as duas certidões saíram iguaizinhas. Então aproveitei a certidão dele e entrei no SENAI com treze anos e meio. No começo de casado a coisa começou a apertar e então eu entrei como ajudante na Willis do Brasil. Esse foi o passo mais certo que eu dei na minha vida, pois nessa indústria automobilística nós fazíamos acabamento de peças repuxadas. É um termo mecânico e metalúrgico. Nós fazíamos todo o serviço manual, já que eu entrei numa área manual, como ajudante. Eu sei que troquei a folha de papel por folha de chapa, e me dei bem.

A figura 4 mostra que a Escola Técnica Estadual Dona Escolástica Rosa, em Santos, dispõe de materiais didáticos que foram utilizados nas práticas escolares nos cursos de Tipografia e de Encadernação, que são da década de 1940, e que precisariam ser conservados e preservados. Durante essa visita para entrevistar o senhor José Augusto Ferreira, constatou-se que a escola contém equipamentos, instrumentos e materiais didáticos importantes para a história da educação profissional, e que deveriam compor uma parte do acervo do Centro de Memória da escola.

Figura 4 – José Augusto Ferreira na máquina de impressão e materiais didáticos, de 1947, na Gráfica da Escola Técnica Estadual Dona Escolástica Rosa, em Santos, 23 de maio em 2013.

Fonte: Acervo próprio, em 2013.

Influência americana na produção de materiais didáticos na educação profissional

Em 1950, Alceu de Amoroso Lima[6] participou, como representante do Brasil, da discussão para elaboração do "Plano Cultural Interamericano", proposto pelo Conselho

6 Dias (1997, p. 85) relata que Alceu de Amoroso Lima, conhecido como Tristão de Ataíde, participou dos debates sobre a educação nacional: "[...] foi um dos intelectuais que na década de vinte manifestou uma posição crítica à influência norte-americana na sociedade brasileira [...] como representante da corrente católica, possivelmente percebia a expansão do protestantismo, via missões americanas, que penetrava as diversas regiões do Brasil. Por outro lado, era um antimarxista, e o combate ao comunismo levou alguns intelectuais brasileiros a verem com simpatia a nova reorganização pan-americana no continente".

Cultural Interamericano, da Organização dos Estados Americanos (OEA), no México, cuja finalidade, segundo Dias (1997), foi "promover as relações amistosas e o entendimento mútuo entre os povos americanos, para fortalecer os sentimentos pacíficos que têm caracterizado a evolução americana, mediante o estímulo do intercâmbio educativo, científico e cultural".

Ainda na década de 1950, o educador Anísio Teixeira retornou ao governo como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, transformando-o em um órgão de pesquisa educacional, e disse que (Teixeira, 1952, citado em CUNHA, 1999):

> [...] deste modo estariam sendo lançadas "as bases de nossa ciência da educação", mas acrescentava, logo em seguida, que era com "extremo cuidado" que empregava esta palavra. Segundo ele, "porque, entre nós, dela se vem abusando, como não menos, da palavra técnica". E complementava mostrando que a objetividade científica devia ser conduzida pelo "sentimento profundo do caráter provisório do conhecimento". A ciência, concluía, "não vai oferecer receitas para as soluções dos novos problemas".

A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, denominada Reforma Capanema, que vigorou até 1961, incluía o ensino de História do Brasil, com a intenção de organizar o ensino secundário dentro do espírito nacionalista do Estado Novo.

Nas pesquisas que Dias (1997) realizou para a tese de doutorado – A "Invenção da América" na cultura escolar – constata-se que na primeira e segunda série do ginásio os programas tinham como conteúdo a História Geral, sendo que, na segunda série, das nove unidades recomendadas para o estudo do mundo moderno e contemporâneo, quatro referiam-se a temáticas americanas, ou seja, dos Estados Unidos. Embora houvesse críticas de historiadores e de intelectuais para priorizar o ensino de História do Brasil, nas primeiras séries, esta era estudada somente nas terceiras e quartas séries. Dias (1997, p.63) relata que: "Em 1951, a portaria n° 724 aprovou o ensino de História da América na segunda série ginasial, propiciando o seu aparecimento como disciplina autônoma, ou seja, não mais como apêndice de História Geral".

Em 1953, profissionais da educação profissional do estado de São Paulo foram convocados para uma reunião na Diretoria do Ensino Profissional, proposta pelo diretor Flávio Penteado Sampaio[7], com a participação de técnicos da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBA), entre estes estava Oswaldo de Barros Santos, Rossano Belletti e Celso Camargo. Entre 1955 e 1958, um convênio de três anos entre a CBA e a Secretaria do Trabalho e Comércio foi firmado e executado por um órgão denominado Escritório Conjunto, sob a responsabilidade do técnico Dr. Marcos Pontual, e que resultou na divulgação do Método de Treinamento de Supervisores conhecido pela sigla TWI – *Training Within Industry* – junto às indústrias, comércio, bancos e administração pública. (LAURINDO, 1962, v.1, p.202)

No Departamento do Ensino Profissional do Estado de São Paulo, esses treinamentos envolvendo a CBA aconteceram em 1954. A figura 5 traz uma reportagem do jornal Folha da Manhã, de 4 de fevereiro de 1954, sobre uma capacitação de professo-

7 Mario Ianeta substituiu Flavio Penteado Sampaio na direção da Escola Técnica Getúlio Vargas, na década de 1950. (CARVALHO, 2013)

res na Escola Técnica Carlos de Campos, no Brás, na capital, a respeito de "Auxílios Audiovisuais", ministrada pela professora Nair Maria Becker, orientadora do CBA, que financiou o curso realizado para 50 professores de cultura técnica, no período de férias. Na coleção do arquivo pessoal da professora Aparecida Vicente de Carvalho, entregue, em 2001, para o acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, encontra-se o livro didático "Rendas" (figura 6) do curso de Economia Doméstica, de autoria da professora Nair Maria Becker, o que demonstra a influência americana na produção de livros didáticos para a educação profissional pública no estado de São Paulo

Instalado ontem na Escola Carlos de Campos um curso de aperfeiçoamento para professoras do ensino industrial

A aula inaugural, sobre "Auxílios Audiovisuais", foi proferida pela profa. Nair Maria Becker — Palavras pronunciadas na ocasião pelo prof. Arnaldo Laurindo, diretor do D.E.P.

A AULA INAUGURAL

Fôlha da manhã 4/2/54

Figura 5 – Curso "Auxílios Audiovisuais" ministrado a professores do Departamento de Ensino Profissional do Estado de São Paulo pelo CBA, em 1954.

Fonte: Coleção do arquivo pessoal Aparecida Vicente de Carvalho, no acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em 2001.

Munakata et. al (2008) constataram que, nas décadas de 1960 e 1970, as chamadas Teoria Crítica do Currículo e Nova Sociologia da Educação não apresentavam um caráter meramente técnico e administrativo do currículo escolar[8], relatando que:

> Segundo essas perspectivas, o currículo não designa um campo em que simplesmente se busca o modo mais pedagogicamente adequado de selecionar, organizar, administrar e ministrar conteúdos dos conhecimentos, mas um conjunto de prescrições e práticas que, sob esse pretexto pedagógico, contribui para a reprodução das relações sociais existentes. Expressão da ideologia para se efetivar como tal requer o cancelamento de sua história, e, portanto, a sua crítica depende exatamente da elucidação da história da sua instituição. De reconhecida fertilidade, essa abordagem conferiria nova direção aos projetos de reforma curricular daqueles anos, com base, exatamente, na crítica de ideologia.

Figura 6 – Livro didático "Rendas" do curso de Economia Doméstica da coleção do arquivo pessoal da professora Aparecida de Carvalho, em 2001.

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em 2013.

A educadora e pesquisadora Nereide Saviani (2006, p. 175-177) constatou durante a sua pesquisa para a tese de doutorado que "[...] os educadores, no discurso e na

---

8 Rosa Fátima de Souza (2006) coloca que "a política curricular constitui um aspecto específico da política educacional, sua investigação significa, de certa maneira, uma avaliação dos condicionantes da possibilidade que tem o Estado de provocar/ influenciar mudanças na prática educativa e, como decorrência, promover a qualidade da escola pública. [...] Por isso, a atuação do Estado em relação ao currículo não se limita a prescrever a seleção cultural mediante dispositivos legais. A política curricular envolve também a elaboração de meios – material de orientação e controle – que visam apresentar os sistemas de ensino e aos professores o currículo prescrito, indicando com um pouco mais de especificações, as finalidades, os conteúdos e o modo de ensinar (metodologia e avaliação)".

ação, propõem/ aplicam/ aceitam/ rejeitam ideias sem sequer ter consciência de suas matrizes, seus fundamentos, seus propósitos, tem relação com o contexto de minha própria prática." Segundo Saviani (2006, p.177), embora historiadores e sociólogos estudem aspectos das vicissitudes da elaboração do currículo, existe a necessidade de:

> [...] situar mais precisamente as polêmicas atuais, especialmente na educação brasileira, sobre problemas do campo de currículo e programas, como vêm sendo tratadas teoricamente e quais as suas repercussões na elaboração de propostas curriculares, sua discussão e aplicação; localizar as raízes históricas e matrizes teóricas das principais concepções de saber escolar, currículo e didática e a forma como vêm sendo incorporadas na produção teórica e nas propostas práticas, dos nossos meios educacionais; mergulhar no estudo das concepções sobre o conhecimento, como se forma, quais seus níveis, fases, características, relação com pensamento, atividade mental etc. – e seu tratamento no processo pedagógico.

Para estudar a história da educação profissional e tecnológica a partir da história dos currículos e da história das disciplinas, utilizando os livros raros encontrados nessa prática pedagógica realizada no Clube de Memória XVI, será necessário conscientizar a comunidade escolar sobre a importância da preservação dessas obras para criar práticas escolares e pedagógicas, envolvendo professores, bibliotecários e estudantes, em estudos e pesquisas nas escolas e faculdades de tecnologia do Centro Paula Souza. Para Esquinsani e Esquinsani (2010):

> [...] o patrimônio cultural de um grupo social, expresso em grande medida através de sua produção literária, garante a continuidade histórica do grupo que se aproxima identitariamente, tomando para si (incorporando e defendendo) valores que transcendem gerações. Da mesma forma, é através da memória de um povo (que é coletivo) que legitima-se a aproximação entre o indivíduo (privado) e o coletivo/grupo (público). A literatura é composta por dois processos, um expressivo, a escrita, e um processo receptivo, a leitura, tornando-se elo de ligação entre autores e receptores; entre gerações diversas; espaços e tempos diferenciados, forjando o sentimento de pertencimento a um patrimônio cultural que é atemporal, maior que o espaço e tempo presentes. E esta relação, na medida, fornece a liga identitária de uma coletividade mais fortemente do que delimitações especiais ou subserviências a governos, pois a literatura tem uma inegável dimensão psicológica, tornando familiar as ideias e ideais mobilizados, compartilhando sentimentos de pertença entre autores e leitores, no caso em exame, sentimentos mediatizados pela ação da escola.

Quanto às obras raras encontradas nessa prática pedagógica, que envolveu professores e bibliotecários para a disciplina de Desenho, o quadro 5 apresenta os primeiros livros didáticos empregados na educação profissional que são de origem estrangeira (espanhol, francês, italiano ou americano). No quadro 6, é possível identificar o emprego de manuais nos cursos profissionalizantes, desde 1911, até o início do século XX. Observa-se que, a partir da década de 1960, as editoras nacionais e estrangeiras passaram a fazer parte intensiva da produção de livros didáticos, transformando o caderno de uso tradicional no livro caderno, empregado no curso de Auxiliar de Enfermagem.

Os livros usados no curso de Mecânica na educação profissional de 1911 a 1974 estão apresentados no quadro 7. É bom lembrar que "foi sob os auspícios da ditadura civil-militar que foram assinados os chamados 'Acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura – *United States Agency for International Development*), sendo que os técnicos da USAID participaram diretamente na reorganização do sistema educacional brasileiro"[9].

Titulo da obra / autor (a)/Editora/País de origem/Ano/ Acervo de Etec ou Fatec
Design and construction in Wood. William Moyes. Illinois Peoria, The Manual Arts Press. 1916. 159p. **Como se hacen y emplean los colores**. Eduardo de Miguel. Barcelona, Librería de Feliu y Susanna. 1910. (Los secretos de la industria). 174p. Fonte: **Etec Getúlio Vargas (1911) – São Paulo**
Pintor e o Decorador. Damaso Frazzoni. Milano: Ulrico Hoepli Editore Libraio Della Real Casa, 1911, 193p. **A Água-forte**. Manual Prático com 10 tabelas e 15 provas originais. Felice Melis-Marini. Milano: Ulrico Hoepli Editore Libraio Della Real Casa, 1916, 170p. **Curso de Desenho para as Escolas Profissionais Técnicas**. Autor não consta. Rio de Janeiro: Papelaria Americana. Rua da Assembleia, 90, 1928, 140p Fonte: **Etec José Rocha Mendes (1964) – São Paulo**
Apostila de Desenho Técnico. São Paulo: Superintendência do Ensino Profissional, 1948, 60p. **Desenho Mecânico.** Heli Menegale. João Batista Salles da Silva. Luiz Gonzaga Ferreira. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial, 1965, 201p. Fonte: **Etec Trajano Camargo (1944) – Limeira**
Recursos Audiovisuais na escola. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura S.A., 1964, 441p. Fonte: **Etec Prof. Alcidio de Souza Prado (1948) – Orlândia**

Quadro 5 – Livros didáticos relacionados ao Desenho encontrados em bibliotecas e acervos escolares do Centro Paula Souza, em abril de 2013

9 Romeu Adriano da Silva (2010). Golpe Militar e Adequação Nacional à Internacionalização Capitalista (1964-1984).

Titulo da obra / autor (a)/Editora/País de origem/Ano/ Acervo de Etec ou Fatec
Manual do serralheiro. François Husson. Rio de Janeiro: Livraria Garnier Irmãos. 1911. 184p. Fonte: **Etec Getúlio Vargas (1911) – São Paulo**
Manual do Engenheiro Eletrônico. L.W. Turner. Tradução: José de Albuquerque e Norberto de Paula Lima. São Paulo: Hemus Editora Ltda, vol.1, 1982, 102p. Fonte: **Etec Rosa Perrone Scavone(1948) – Itatiba**
Manual do auxiliar de enfermagem: noções gerais e práticas. Ruth Borges Teixeira. Cléila Marnaidi.Wanda Escobar da Silva Freddi. Zaira Bittencourt. São Paulo: Associação Brasileira de Enfermagem, 1961. **Profissionalização de auxiliares de enfermagem: cadernos do Aluno – Anatomia e Fisiologia.** Brasília: Ministério da Saúde, 2003, 164p. **Profissionalização de auxiliares de enfermagem: cadernos do aluno – Estudos Regionais.** Brasília: Ministério da Saúde. 2003, 128p. Fonte**: Etec Parque da Juventude (2006) – São Paul**o
Manual do criador de bovinos. Nicolau Athanassof. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 4ª ed. 1947, 837p. Fonte: **Etec Prof. Carmelino Correa Jr. (1969) – Franca (agrícola)**
Nutrição humana: manual de nutrição na saúde e na doença; inicialmente intitulado Manual de nutrição Heinz. Benjamin Theodore Burton. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil. 1979. 606p. Fonte: **Etec Júlio de Mesquita (1935) – Santo André**
Manuel du Contremaitre di Tissage. Gauvain Jean. Libraire des Hautes Vosges. 1914. **Manual Gilbert de Engomagem e Acabamento para fios e tecidos**. G. Mordenti. Fábrica de óleos Gilbert. 1930. **Manual de fiação do algodão**. Sílvio Ubaldo Ribeiro. LEP 1945. Fonte: **Fatec Americana – Americana**

Quadro 6 – Livros didáticos relacionados aos Manuais encontrados em bibliotecas e acervos escolares do Centro Paula Souza, em abril de 2013

Titulo da obra / autor (a)/Editora/País de origem/Ano/ Acervo de Etec ou Fatec
COMPANHIA Paulista de Estradas de Ferro. Instrucções para machinistas e ajudantes de locomotivas electricas. São Paulo, Casa Vanorden. 1922. 37p. e anexos. **Cómo se hacen las aleaciones metálicas.** Isaac J. Broca, Barcelona, Librería de Feliu y Susanna. 1910. 176p. **Trabalhos de serralheria civil.** João Emílio dos Santos Segurado, Porto, Bibliotheca de Instrucção Profissional, 1908. (Construcção Civil, v. 5). 224p. Fonte: **Etec Getúlio Vargas (1911) – São Paulo**
Metalografia dos Produtos Siderúrgicos Comuns. Hubertus Colpaert. São Paulo: Edgard Blucher Ltda., 1969, 412p. Fonte**: Etec Pedro Ferreira Alves (1964) – Mogi Mirim**
Libro auxiliar del técnico mecânico. Fritz Pohl; Rudolf Reindl. Barcelona: Editorial Labor S/A. 1968. 913p. **Mecânica técnica: estática**. S. Timoshenko; D. H. Young. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. 1974. 269p. Fonte: **Etec Philadelpho Gouvea Netto (1949) – São José do Rio Preto**

Quadro 7 – Livros didáticos relacionados à Mecânica encontrados em bibliotecas e acervos escolares do Centro Paula Souza, em abril de 2013

Concluindo

Os livros escolares ou didáticos de cursos técnicos ou tecnológicos, localizados como obras raras nessa prática pedagógica, e tratada como tema transversal, podem ser um desafio para a realização de estudos e pesquisas que possibilitam a identificação e a evolução de bens culturais e tecnológicos referentes ao patrimônio histórico educativo.

Esses estudos e pesquisas possibilitam desenvolver ações educativas, envolvendo docentes, bibliotecários e estudantes para criarem novas práticas de educação patrimonial: ampliando a consciência quanto às identidades individual e social, e promovendo a cidadania e a sensibilização para a preservação da memória e do patrimônio cultural, em diferentes locais, onde estão inseridas as escolas técnicas e as faculdades de tecnologia no estado de São Paulo.

Com essa prática pedagógica, mapearam-se algumas obras raras em acervos escolares, que foram empregadas em estudos e pesquisas para identificar os sujeitos, os espaços e os tempos da educação profissional e tecnológica nesses lugares de memórias e que propiciará, futuramente, a proposição de projetos coletivos para a realização de uma exposição virtual de livros raros, contemplando escolas de diferentes regiões do estado de São Paulo e outras instituições educacionais no Centro Paula Souza.

Referências bibliográficas

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Principais pontos a serem debatidos sobre a ampliação do conceito e dos processos de patrimonialização. In: CURY, Marília Xavier, VASCONCELOS, Camilo de Mello, ORTIZ, Joana Monteiro. **Questões indígenas e museus:** debates e possibilidades**.** Brodowshi: ACAM Portinari. Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. Secretaria do Estado da Cultura, 2012, 228p. ISBN: 978-85-63566-11-9.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. A trajetória administrativa de Horácio da Silveira na primeira Superintendência da Educação Profissional em São Paulo (1934 a 1947). In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (org.). **Cultura, saberes e práticas**. Memórias e História da Educação Profissional. Centro Paula Souza. São Paulo: Imprensa Oficial, 2011. p. 34-60.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. **Desvendando raízes e retratos no campo da alimentação e nutrição no Brasil**: de Francisco Pompêo do Amaral ao Centro Paula Souza. 486p. Tese (Doutorado em Planejamento e Desenvolvimento Rural Sustentável). Faculdade de Engenharia Agrícola, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

CUNHA, Marcus Vinícius da. Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos cinquenta. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.2, p.39-55, jul/dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a04.pdf> Acesso em: 04 jul. 2013.

DIAS, Maria de Fátima Sabino. **A "Invenção da América" na cultura escolar**. 174p. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000120857&fd=y. Acesso em 12 jan. 2014.

ESCOLANO BENITO, Augustin. "La renovación de la manualistica escolar en la España de entresiglos" en: Cultura Revista de História e Teoria das Idéias. Actas do **Colóquio "A Geração de 98 e o Pensamento Finisecular na Península Ibérica".** Lisboa: Universidade Nova de Lisboa: Centro de HIstória da Cultura, v. XIII/2000/2001, IIa. Série, p. 171-188, (2001). In: MUNAKATA, Kazumi. RAZZINI, Marcia. ALCOBRE, Mariana. IRAZABAL, Maria Belén. **Lecturas escolares en Argentina y Brasil (1890 – 1930)**. Disponível em: <http://www.sahe.org.ar/pdf/sahe055.pdf.> Acesso em: 18 jul. 2012.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. ESQUINSANI, Valdocir Antonio. Patrimônio Cultural, leitura e formação: a atuação docente. **Revista Patrimônio e Cultura Material**. Projeto História nº 40, jun., p.205 – 222. 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/6130/4452.> Acesso em: 30 jan. 2012.

GOODSON, I. F. Estudio Del currículum. Casos y métodos**.** Buenos Aires: Amorrortu, 2003. In: VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.18, set./dez. 2008, p.173-214.

JULIA. Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n° 1, p. 10, 2001.

LAURINDO, Arnaldo. **50 anos de Educação Profissional**. Estado de São Paulo. 1911 a 1961. 1. ed. São Paulo: Editora Gráfica Irmãos Andrioli S.A., 1962.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. ALVES, Júlia Falivene (org.). **Contribuição à Pesquisa do Ensino Técnico no Estado de São Paulo**: Inventário de Fontes Documentais. Centro Paula Souza. 1. ed. São Paulo: Imprensa Oficial, 2002.

MOREIRA, Regina da Luz (org). **Arquivo Gustavo Capanema, inventário analítico**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000, 472p.

MUNAKATA, Kazumi. RAZZINI, Marcia. ALCOBRE, Mariana. IRAZABAL, Maria Belén. **Lecturas escolares en Argentina y Brasil (1890 – 1930)**. Disponível em: <http://www.sahe.org.ar/pdf/sahe055.pdf.> Acesso em: 18 jul. 2012.

POMPÊO DO AMARAL, Francisco. **Alimentação** – conferências. Trabalho da Secção de Alimentação e Nutrição da Superintendência do Ensino Profissional. Publicação nº 25, composto e impresso no Curso de Artes Gráficas do Instituto D. Escolástica Rosa. Escola Profissional Secundária, 1941.

SANT’ANA, Rizio Bruno. Critérios para a definição de obras raras. **Revista Online Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, v.2, n.3, p.1-18, jun. 2001. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/download/1886/1727. 02/04/2013.> Acesso em: 02 abr. 2013.

SAVIANI, Dermeval. História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS Revista Científica**, v.10, jul., p. 147-167, 2008. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71509907.pdf> Acesso em: 03 mar. 2012.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 200p.

SILVA, Romeu Adriano da. Golpe Militar e Adequação Nacional à Internacionalização Capitalista (1964-1984). Organização Escolar – Período Militar: 1964 – 1984. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/textos_introdutorios_periodos/intr_%20militar%20Romeu.doc.> Acesso em: 05 jan. 2010.

SILVEIRA, Horácio Augusto. **Relatório de 1936**. Superintendência da Educação Profissional e Doméstica. Secretaria dos Negócios da Educação Pública, 1937.

SOUZA, Rosa Fátima. Preservação do patrimônio escolar no Brasil: notas para um debate. **Revista Linhas,** Florianópolis, v.14, n.26, jan./jun. 2013, p.199-221.

SOUZA, Rosa Fátima. Política Curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.127, p. 203-221, jan./abr., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0936127.pdf.> Acesso em: 05 jan. 2010.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.17, n.46, p.69-79, abr./jun. 1952.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.18, set./dez. 2008, p.173-214.

A FAZENDA MODERNA: CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DO CURRÍCULO DE INICIAÇÃO AGRÍCOLA

Júlia Naomi Kanazawa

Etec Cônego José Bento, em Jacareí

Introdução

O Centro de Memória Escola Técnica Estadual (Etec) Cônego José Bento abriga, em seu acervo, uma quantidade considerável de livros e periódicos escolares que foram utilizados ao longo dos anos pela comunidade escolar. Um desses livros é "A fazenda moderna: guia do criador de gado bovino", de Eduardo Augusto Torres Cotrim.

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar a obra, o seu autor e suas potencialidades como fonte para o estudo do currículo do curso de iniciação agrícola, da Escola Profissional Agrícola Industrial Mista Cônego José Bento.

Além da própria obra, o estudo contou com pesquisas em *sites* especializados, jornal, imagens, boletim escolar e bibliografias relacionadas à história e à história da educação.

O livro escolar como objeto de pesquisa

O livro escolar tem sido objeto de pesquisas acadêmicas, principalmente na área da Educação, e encontrou na História um terreno seguro para investigar objetos, sujeitos e práticas.

Chartier (1990), um dos representantes da chamada Nova História, propôs um conceito de cultura como prática e sugere para o seu estudo as categorias de representação e apropriação. O livro, segundo ele, se configura como um objeto em circulação, que traduz valores e comportamentos que se desejou que fossem ensinados. No âmbito escolar, sua contribuição possibilita entender a instituição escolar por dentro, já que esse tipo de material é portador de parte ou da totalidade dos conteúdos do currículo escolar, pois em muitas situações se constituiu em única referência tanto para professores quanto para alunos.

A proposta da Nova História em trabalhar com novos objetos ou com novas fontes para a pesquisa histórica, ou ainda, buscar nas velhas fontes novas leituras, fazem com que os livros, que compõem o acervo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento, enquanto objetos de estudo, constituam-se em objetos culturais e materiais. Refletem uma totalidade e oferecem ao pesquisador um leque de alternativas e possibilidades de leitura e, particularmente, nas pesquisas sobre ensino profissionali-

zante, revelam-nos práticas educativas, a cultura escolar de uma determinada época e sociedade. Segundo Correa (2000, p. 10),

> Desvendar o livro escolar é também contribuir para fazer a arqueologia das práticas escolares por meio dos materiais que compuseram o trabalho pedagógico desenvolvido na escola ao longo do tempo. [...] Os conteúdos contidos no livro escolar, neste entendimento, fazem parte da cultura escolar, uma vez que representam um dos aspectos do currículo.

No Brasil, a partir da década de 1970, e expressivamente a partir da década de 1990, os livros tornaram-se objetos de estudo nas pesquisas acadêmicas. Destacam-se, dentre outros, os trabalhos de Bittencourt (1993), Munakata (1998), Fonseca (1999), Lajolo e Zilberman (1999) e Faria (2002). Na análise de Bittencourt (1993), o livro didático, ao mesmo tempo em que transmite o conhecimento e socializa a leitura, desenvolve hábitos individuais no leitor.

Munakata (1998) analisa o livro, especificamente o de História, sob a perspectiva ideológica do regime militar brasileiro. Para o autor, o livro é uma mercadoria que precisa adaptar-se à demanda (p. 270). As editoras tornam-se verdadeiras indústrias, atendem o mercado, incorporando "renovações" reflexivas, críticas, conscientizadoras e promotoras da cidadania. Segundo Fonseca (1999), o livro didático e a educação formal não estão desvinculados do contexto político e cultural e das relações de dominação. Eles se constituem em instrumentos de legitimação de sistemas de poder e das representações dos universos culturais específicos, e contribuem para a manutenção de determinadas visões de mundo.

Na mesma linha de análise, Faria (2002) considera que o livro didático não é desligado da realidade, ele tem uma função de reproduzir a ideologia dominante, que por sua vez, não é desligada da realidade. O que ocorre é que a ideologia dominante considera a produção intelectual autônoma e desconhece a base material como instância determinante. Então expressa através de valores universais os interesses da burguesia e justifica a conservação das relações de produção existentes. Isto não é estar desligado da realidade, pelo contrário, através deste mecanismo, o livro didático serve à manutenção dos interesses da classe operária.

Para Lajolo e Zilberman (1999), o livro didático é o primo pobre da literatura, texto para ler e descartar. Devido aos progressos da ciência o estudante o abandona para avançar na sua educação.

A obra A fazenda moderna: guia do criador de gado bovino no Brasil e o autor Eduardo Augusto Torres Cotrim

O livro "A fazenda moderna: guia do criador de gado bovino no Brasil" pertenceu ao acervo do professor Caetano Bedaque da Silva e foi doado para a Biblioteca da Etec Cônego José Bento. Ele o adquiriu em Belo Horizonte, no dia 29 de fevereiro de 1944, na Livraria Cultura Brasileira. Contém 376 páginas e foi editado no ano de 1913, em Bruxelas, na Typographia V. Verteneuil & L. Desmet.

O exemplar faz parte dos doze especiais, numerados de 1 a 12, e assinado pelo autor, Eduardo Augusto Torres Cotrim. Confeccionado em capa dura, possui desenho em arabesco e a imagem de um boi, em relevo, no centro.

> [...] Materialmente encárando-se, A Fazenda Moderna é um verdadeiro primor artístico, tal o esmero applicado a cada um dos múltiplos detalhes do livro. A simples vista lançada á capa não deixa de dar já uma idéa do conteúdo do trabalho. O formato in-4.0, o papel, a escolha harmônica dos typos, a paginação, a revisão, as photogravuras de. uma nitidez irreprehcnsível, a adopção de photographia» só de animaes premiados ou classicamente typícos, demonstram dedo de mestre, quer na escolha, quer na execução dessa bellissima obra de arte graphica, de que com rasão deve orgulhar-se a firma V. Verteneuil Sr L Desmet, de Bruxellas.
>
> Além das nítidas photogravuras a que nos referimos, em numero considerável, tanto de animaes como de accessorios zootecbnícos, constitue, para nós, verdadeira novidade a quantidade de trichromias, cada qual mais bela, em um livro didactico destinado à máxima divulgação. Isoladamente, cada uma das trichromias é, na verdade, uma verdadeira – miniatura de arte, executada a rigor, pois as molduras de múltiplos formato de que são revestidas dão lhe idéa de um verdadeiro quadra ao qual, como necessário se torna, a pelagem do gado apresentar-se com todas as característicos das raças, inclusive as manchas negras da raça holandeza — verdadeira novidade nesse gênero de impressão. O autor, adaptando a profusão de gravuras, teve em vista não cançar com enfadonha descripções a leitura de sua obra, melhor fazendo-se compreender e reunindo assim o útil ao agradável. [...]
>
> Correio Paulistano, 24 de mai. de 1914, p. 1.

Na introdução do livro, Cotrim explica que produziu a obra em razão da situação atual do Brasil em face à indústria pecuária moderna. Ressalta também a importância do boi, que segundo ele é um animal essencialmente cosmopolita como o é também o homem; daí a necessidade de elaborar uma metodologia, baseada em princípios zootécnicos para a montagem de uma indústria rural. Por fim, destaca que escreveu o livro para se sentir útil aos criadores brasileiros, em uma linguagem acessível, embora utilize termos técnicos em alguns momentos e também socializar os conhecimentos que ele supõe ter adquirido ininterruptamente, como criador, bem como prestar um serviço ao país e contribuir para o seu progresso e desenvolvimento.

É dividido em sete partes, com 36 capítulos e um apêndice sobre exposições pecuárias e o preparo de animais. É bastante ilustrado; contém várias imagens ao longo do livro, desde as tecnologias empregadas nas instalações e na ordenha até as raças bovinas.

A primeira parte da obra trata do estabelecimento e direção de uma fazenda de criar; a segunda parte trata das noções práticas de bovinotecnia; a terceira parte trata da alimentação e forragens; a quarta parte das raças bovinas e escolha das raças; a quinta parte trata da exploração econômica do gado bovino; a sexta parte trata da higiene do gado bovino e, finalmente, a sétima parte, trata de noções práticas de veterinária.

A sétima parte traz importantes informações que auxiliam na compreensão das moléstias que afetam o gado bovino. Dividida em 11 capítulos, o capítulo XXVI analisa as generalidades; o capítulo XXVII analisa as moléstias dos órgãos da locomoção; o capítulo XXVIII analisa as moléstias do aparelho digestivo; o capítulo XXIX analisa as moléstias do fígado; o capítulo XXX analisa as moléstias do aparelho respiratório; o capítulo XXXI analisa as moléstias do aparelho circulatório; o capítulo XXXII analisa

as moléstias do sistema nervoso; o capítulo XXXIII analisa as moléstias do aparelho genito-urinário; o capítulo XXXIV analisa as moléstias da pele; o capítulo XXXV analisa as moléstias infecciosas, e finalmente, o capítulo XXXVI, que trata da posologia de diversos medicamentos, utilizados no tratamento dos bovinos.

Na terceira parte, no capítulo XV, que trata das forragens conservadas, o autor explica os processos de conservação de forragens: a fenação (p.113-118) e a ensilagem (p.118-119). Na ensilagem, baseada na experiência norte-americana, Cotrim descreve como ocorre a fermentação da massa, quais as culturas que podem ser ensiladas e como deve ser construído um silo torre.

Esse tipo de ensilagem é propícia para a alimentação das vacas leiteiras, pois ele promove e mantém a secreção láctea. Na estação experimental de Kansas, esse tipo de alimentação era prejudicial aos touros, pois diminuía a sua capacidade reprodutiva.

O autor chama a atenção para fermentação excessiva que pode prejudicar a forragem ensilada. Segundo ele, isso ocorre quando o ar penetra facilmente na massa da forragem e ela adquire propriedades nocivas.

Para a construção de silos, a altura ideal seria entre 6 a 8 metros, podendo ser mais altos. As paredes internas e externas devem ser verticais e lisas para facilitar o acamamento da forragem e ter o menor número de ângulos. A forma mais conveniente é a cilíndrica, com um diâmetro de 3 metros.

Já em 1915, essa técnica foi introduzida pelos missionários do Instituto Gammon, fundadores da Escola Agrícola de Lavras, atual Universidade Federal de Lavras, que construíram o primeiro silo torre de alvenaria do Estado de Minas Gerais, com 7,5 metros de altura. O silo era abastecido por uma máquina movida por trator e esvaziava-se por meio de grandes janelas ao longo perfil (figura 1).

A obra com um todo é referência em estudos acadêmicos, como *O boi, o capim e a cerca: história ambiental da pecuária no sertão mineiro*, de Ricardo Ferreira Ribeiro, doutor em agricultura e sociedade e professor adjunto III da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e, apresentado no “5º Encontro da Rede de Estudos Rurais: desenvolvimento, ruralidades e ambientalização paradigmas e atores em conflito”, no GT 11 “O rural na história do Brasil”.

Eduardo Augusto Torres Cotrim (figura 2) nasceu em 14 de outubro de 1857 e morreu em 15 de fevereiro de 1919, vítima de um colapso cardíaco. Casou-se com Rosa Emilia Bernardes e tiveram nove filhos: Raul Bernardes Cotrim, Custódio Cotrim, Rodolpho Bernardes Cotrim, Guiomar Bernardes Cotrim, Rosina Bernardes Cotrim, Eduardo Bernardes Cotrim, Jaime Bernardes Cotrim, Roberto Bernardes Cotrim e Paulo Bernardes Cotrim.

Foi agricultor e pecuarista no distrito de Campo Belo, município de Resende, hoje, região de Itatiaia, no Rio de Janeiro. Formou-se engenheiro pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro em 1878. Na mesma ocasião recebeu o grau de Engenheiro Civil e bacharel em Ciências Físicas e Matemáticas.

Tornou-se especialista na agricultura e na criação de gado; áreas de estudo que o tornaram conhecido em todo o Brasil. Foi dos primeiros a chamar a atenção para a necessidade de melhorar as raças bovinas brasileiras pelo cruzamento com reprodutores finos.

Colaborou intensamente para a fundação da Sociedade Nacional de Agricultura em 1897, e transformou sua fazenda em eficiente laboratório de experiências zootécnicas.

Figura 1: Imagem do silo construído em 1915, na Escola Agrícola de Lavras.
Fonte: Revista InteRural, n. 38, out. 2010, p. 16.

Figura 2 – Cópia da fotografia de Eduardo Augusto Torres Cotrim.
Fonte: A fazenda moderna: guia do criador de gado bovino no Brasil, p. 5.

Durante uma conferência, em 1910, chamou a atenção para o problema pecuário no Brasil. Afirmou que era preciso o Brasil se preparar para abastecer o mercado de carne na Europa.

Em 1913 publicou o livro *A fazenda moderna: guia do criador de gado bovino no Brasil*. O Correio Paulistano, na sua edição de 24 de maio de 1914, destacou na primeira página a notoriedade da referida obra e do seu autor:

> [...] A Fazenda Moderna é tanto um guia do criador de gado bovino no Brasil, como um álbum de rara bellcza esthetica, que servir pode de ornato a qualquer luxuoso salão de leitura.
> É seu autor o dr. Eduardo Cotrim, nome sobejamente conhecido em todo o Brasil, quer como escríptor de escól, quer como propagandísta de tudo quanto a pratica lhe demonstra ser conveniente tornar divulgado aos nossos criadores, para orientação dos mesmos, personificando assim a
> antithese do Egoísmo.
> Mais que exhausto de responder, quotidianamente, a uma quantidade enorme de consultas que, de todas as partes do nosso paiz e do extrangeiro também, lhe choviam em casa, resolveu o dr. Cotrim compendiar para o uso dos interessados todos os conhecimentos que, por mais de trinta annos, viu adquirindo pela observação, pelo estudo c pela pratica, sobre a bovinotechnia, especialmente sobre a que diz respeito aqui ao nosso meio, bem diverso aliás do europeu, platino ou americano do Norte.
> Longe de chamar-se "mero theorista" ao autor A Fazenda Moderna, porquanto demasiado conhecida é sua importante estância em Campo Bello, onde, em vasta escala é explorada, o mais economicamente, a industria de lacticinios pela criação de gado da mais pura raça Red Lincoln.
> Condensando em volumosos manuscríptos, essa cópia valiosa de conhecimentos, adquiridos paulatinamente e com a sancção da experiência por longos annos, o dr. Cotrim levou-os para a Europa, onde acaba de passar oito mezes, superintendendo pessoalmente a impressão do seu trabalho, outrossim aproveitando as ligeiras vagas para a visita de varias exposições pecuárias e dos centros pastoris de maior– nomeada. [...]

Também em 1913 escreveu para os jornais de Bruxelas, da Bélgica, e diversos artigos assinados e de propaganda econômica do Brasil. Colaborou em vários jornais do Rio de Janeiro e de São Paulo. Representou o Brasil em várias conferências no exterior e no país. Foi promotor, organizador e, presidente, da Exposição Nacional de Gado e da Conferência Nacional de Pecuária. Na qualidade de vice-presidente da Sociedade Nacional de Agricultura, foi convidado a presidir o Primeiro Congresso Paulista de Pecuária, em 1916, promovido pela Sociedade Paulista de Agricultura.

Igualmente representou o Brasil no Congresso Internacional de Agricultura; no Congresso Internacional de Polícia Sanitária Animal e Medicina Veterinária de Montevidéu; e na Exposição Internacional de Palermo, por três vezes. Foi presidente da Comissão de Pecuária no Primeiro Congresso de Pecuária Paulista de Ensino Agrícola; na Primeira Conferência Nacional de Pecuária; nas Comissões Organizadoras da Primeira e, Segunda, Exposições Nacionais de Pecuária. Foi membro da Federação Internacional de Leiteria da Bélgica; e da Comissão Organizadora do Serviço de Polícia Sanitária Animal do Ministério da Agricultura.

Exerceu vários cargos de representação na política e na administração pública. Foi vereador; presidente da Câmara de 1901 a 1904 e deputado estadual no Rio de Janeiro, nos governos de Alberto Torres e Quintino Bocaiúva. Fez parte do Comitê Nacional de Produção e foi membro do Diretório da Liga de Defesa Nacional do Estado do Rio de Janeiro.

Zootecnia e veterinária e o currículo de iniciação agrícola da Escola Profissional Agrícola e Industrial Mista Cônego José Bento

O curso de iniciação agrícola da Escola Profissional Agrícola e Industrial Mista de Jacareí foi inaugurado em 27 de setembro de 1937, com uma turma de 54 alunos, seção masculina, no período diurno. Do total destes alunos, 42 eram filhos de pais brasileiros e 12 de pais estrangeiros. Vinte e quatro deles foram admitidos no internato.

Os alunos admitidos no regime de internato eram geralmente órfãos, e conforme previa o artigo 6º do decreto nº 7.319, de 5 de julho de 1935:

> Artigo 6º – Serão mantidos pelo Governo do Estado até trinta e cinco alumnos internos, de preferência orphams, com residência de cinco annos, pelo menos, na região do Estado servida pela Estrada de Ferro Central do Brasil, desde que satisfaçam os requisitos exigidos para a matricula nos cursos agrícolas.

Para a sua manutenção no internato, os alunos deveriam trazer botina para trabalhar, sapatos para sair, roupas para trabalhar, preferivelmente calças de brim ou macacões de brim, sempre em triplicata, camisas, cuecas ou calções, roupas para sair, pijamas, meias, lenços, escovas, pastas de dentes, pentes e objetos de uso pessoal.

A Escola fornecia cama, mesa, roupa lavada e passada, assistência médica e assistência dentária. Além disso, ela mantinha o grêmio estudantil, cinema semanal ou quinzenal, na própria Escola, cabeleireiro pago e a cooperativa escolar.

Os alunos trabalhavam no campo das 7h às 10h. Das 10h às 12h, descansavam. Das 12h às 15h, algumas vezes, até às 16h, tinham aulas teóricas. Das 15h às 17h eram distribuídos pelas oficinas de carpintaria, ferraria, alvenaria, selaria, piscicultura, apicultura e aviário, entre outras.

Na década de 1940, durante o governo de Getúlio Vargas, foi criada a Diretoria de Ensino Agrícola. Em 12 de dezembro de 1949, pelo Decreto Estadual N° 19.006, o governador Adhemar de Barros, aprovou o regulamento da Diretoria do Ensino Agrícola. No entanto, as Escolas de Jacareí, de Pinhal e a de São Manuel, continuaram vinculadas à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Somente a partir de 1956, a Escola passou a ser administrada pela Secretaria da Agricultura.

Dessa forma, nos moldes da lei federal, da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, a Escola ofereceu os cursos de iniciação agrícola, com duração de dois anos e mestria agrícola, com duração também de dois anos.

O certificado de mestre agrícola permitia aos alunos o direito de prosseguirem o curso de técnico agrícola em qualquer escola do Estado de São Paulo ou federal, respeitando a legislação vigente da lei federal do ensino agrícola, do Ministério da Agricultura, equivalente ao curso científico. Os alunos que cursavam a iniciação agrícola e a mestria agrícola, com duração total de quatro anos, poderiam obter o equivalente ao curso ginasial.

Para serem admitidos nos cursos, os alunos eram submetidos aos exames de admissão, requeridos antecipadamente ao diretor da Escola. Dentre as exigências, destacava-se a idade 12 anos completos e menos de 17 anos. O exame de admissão constava de uma prova escrita de Português e Aritmética, em nível de 4° ano primário e eram avaliadas por notas, de 0 a 10, com exigência de nota 5 no conjunto e 4, por matéria, para aprovação.

No curso de iniciação agrícola, a fazenda era o centro propulsor do ensino agrícola. Era o departamento experimental da Escola e foi dotado de benfeitorias, ano a ano, para torná-la um ambiente propício ao trabalho rural. Nela havia um campo escola e campos experimentais, onde várias culturas eram plantadas para proporcionar aos aprendizes o ensino racional e prático. Além disso, no âmbito do campo escola, criavam-se animais e aves de pequeno porte.

O ensino da seção técnica agrícola visava o preparo do solo, as demarcações, a irrigação, a drenagem, as semeaduras, os tratamentos das sementes, o preparo das mudas, os tratamentos das culturas, as adubações, as podas, as colheitas, a embalagem e conservação dos produtos, o preparo das forragens e seleção de sementes, além dos conhecimentos relacionados à zootecnia, avicultura, sericicultura, cunicultura, piscicultura, dentre.

Os conhecimentos adquiridos nas matérias da seção propedêutica eram aplicados nos trabalhos de campo, como elaboração de relatórios; pedidos de materiais; cálculos de áreas, de produção, de quantidade de plantas existentes; alinhamentos, demarcações, levantamento de áreas; elaboração de mapas, com aplicação de escalas; observações relativas à germinação, desenvolvimento das plantas, estrutura de órgãos vegetais, identificação das espécies de plantas; identificação zoológica dos animais e cálculos de adubação, reconhecimento dos tipos de solo e pragas vegetais, dentre outras.

A zootecnia e a veterinária foram algumas das disciplinas integrantes do currículo do curso masculino da Escola Profissional Agrícola Industrial Mista Cônego José Bento (figuras 3, 4 e 5). Seu aprendizado proporcionava, aos alunos, conhecimentos sobre a criação de animais, inclusive bovinos, seu trato, sua identificação zoológica, seu manejo, sua higiene e as práticas de veterinária, ou seja, as moléstias e o tratamento adequado das doenças que afetam o gado bovino, dentre outros. Essas duas disciplinas fizeram e fazem parte do currículo do ensino agrícola da Escola ao longo de sua trajetória, em alguns momentos isoladamente, em outros momentos com denominações diferentes.

Com o lema de que no Brasil, as profissões de mestre e a de técnico agrícola eram das mais nobres e indispensáveis e que garantiriam a estabilidade econômica do Brasil, à Escola Agrícola coube principalmente, dar uma profissão agrícola aos jovens, ensinando-os a trabalhar na agricultura e na criação de animais.

Considerações Finais

Considerando a importância e riqueza dos livros escolares como fontes para a compreensão e o conhecimento da história da educação brasileira, nosso objetivo de educadores é continuar a mobilizar a comunidade escolar, envolvendo-a na organização e manutenção do Centro de Memória e de seu acervo escolar, tornando-o

dinâmico, seja pela utilização dos documentos em pesquisas docente e discente, seja pela preservação dessas fontes, com métodos adequados, condições de instalação, organização correta e acesso às informações que ele contém. Queremos que os livros saiam do anonimato e do silêncio aos quais, muitas vezes, são confinados, bem como tenham o seu acesso facilitado para um número cada vez maior de pesquisadores da história da educação.

FREQUENCIA

Figura 3 – Boletim de notas e frequência de Hélio Machado Martins, 1945.

Fonte: Acervo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento, em 2013.

Figura 4 – Seção animal da Etec Cônego José Bento, década de 1960.

Fonte: Acervo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento, em 2013.

Figura 5 – Alunos vacinando uma vaca na seção animal da Etec Cônego José Bento, na década de 1960.

Fonte: Acervo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento, em 2013.

Além de instrumentos fundamentais para a compreensão da história da nossa escola e da construção da memória educativa, os livros permitem apreender a realidade educativa em que foram produzidos, bastando que os pesquisadores lhes confiram validade. Concretamente, esses documentos apresentam múltiplas possibilidades de pesquisa científica e podem contribuir para as pesquisas em educação.

Assim, devido à sua importância como fonte de pesquisa em História da Educação, como possuidores de valores que se desejou transmitir em uma determinada época, como um tipo de material que fez parte da cultura escolar e que hoje permite compreender as práticas escolares no interior das instituições escolares, desenvolveu-se o presente estudo, que analisou o livro *A fazenda moderna: guia do criador de gado bovino no Brasil* e seu autor, bem como as suas potencialidades como fonte para o estudo do currículo do curso de iniciação agrícola, da Escola Profissional Agrícola Industrial Mista Cônego José Bento.

Referências

COTRIM, G. A. T. **A fazenda moderna**: guia do criador de gado bovino no Brasil. Bruxelas: Typographia V. Verteneuil & L. Desmet, 1913.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, O. J. de. **Historiografia, história da educação e pesquisas sobre o livro didático no Brasil**. Disponível em:

http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/pdf/revista01/Historiog.pdf. Acesso em: 3 mai. 2013.

BITTENCOURT, C.M.F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese de doutoramento, FFLCH, Universidade de São Paulo, 1993.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CORREA, R. L. T. Acervos e fontes para a história da educação. In: **CEDES**, ano XX, n. 52, nov. 2000.

FARIA, A. L. G. de. **Ideologia no livro didático**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FONSECA, T. de L. e. O livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades. In: **Simpósio Nacional da Associação Nacional de História**, 20, Florianópolis, 1999. História: fronteiras /Associação Nacional de História. São Paulo: Humanitas, FFLCH, ANPUH, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. B. (orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados, n. 1, jan./jun. 2001, p. 9-44. Disponível em: <*rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281*>. Acesso em: 3 mai. 2013.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

LE GOFF, J. **História e memória**. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LE GOFF, J. **História**: novos objetos. Tradução de Terezinha Marinho, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

MUNAKATA, K. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In FREITAS, M. C. (org.) . **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

PINSKY, C. B. (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

REVISTA INTERURAL. n. 38, out. 2010. Disponível em: http://www.interural.com/modulos/revista/arquivos/61341286971928.pdf. Acesso em: 5 mai. 2013.

SILVA, V. B. **História de leituras para professores**: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos "manuais pedagógicos" brasileiros (1930-1971). Dissertação de Mestrado. FE/USP, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO/NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÂO E INFORMAÇÂO HISTÒRICA REGIONAL. Acervos e fontes para a história da educação: possibilidades de bibliotecas escolares e livros didáticos. In: **Revista Eletrônica Documento Monumento**, n. 1, dez. 2009. Disponível em:<http://200.17.60.4/ndihr/revista-1/artigos/jucara-luiza.pdf.> Acesso em: 4 mai. 2013.

ESCOLA E TRABALHO: O LIVRO "MATEMÁTICA PARA OFICINAS" NO CURSO DE MECÂNICA DA ESCOLA TÉCNICA ROSA PERRONE SCAVONE

Anderson Wilker Sanfins[1, 2]
Moysés Kuhlmann Júnior[2]

1. Etec Rosa Perrone Scavone, em Itatiba.
2. Universidade São Francisco

Introdução

As escolas profissionais e técnicas sempre estiveram relacionadas ao mundo do trabalho e, no Brasil, tiveram origem nos Liceus de Artes e Ofícios, no final do século XIX. Os Liceus constituíram as primeiras experiências do ensino profissional no país, abrigavam os cursos de Artes e Profissionais destinados à formação de mestres para a indústria de construção civil, artes, mobiliário, entre outras. Em 1909, através do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro, o presidente Nilo Peçanha cria as Escolas de Aprendizes Artífices, de ensino profissional gratuito, em 19 estados da República. No estado de São Paulo, as escolas profissionais começaram a funcionar a partir de 1911, no Bairro do Brás, com a instalação de uma escola masculina (atualmente Etec Getúlio Vargas) e outra feminina (Etec Carlos de Campos). Essas escolas serviriam de modelo para as outras posteriormente instaladas no interior do Estado. Com a industrialização do país, as escolas profissionais que tinham por objetivo formar mão de obra especializada para as empresas ganham destaque.

Através da dissertação de mestrado "Ensino Técnico e Industrialização em Itatiba: A História da Escola Técnica Estadual Rosa Perrone Scavone (1948 – 1994)" foi possível analisar a história da cidade de Itatiba e a transformação de sua exclusiva produção agrícola, cafeeira, para a produção industrial, e a necessidade de criação de uma escola profissional para capacitação dos jovens para as empresas que ali prosperavam.

Itatiba viveu a primeira metade do século XX em função da produção cafeeira, a cidade vivia da produção da monocultura do café. Segundo Navarra (1977), Itatiba perdia apenas para Campinas na produção de grãos de café. Os grandes fazendeiros e barões do café espalhavam suas fazendas pela área rural da cidade, que concentrava grande parte da população. O centro urbano era formado pelas casas que os fazendeiros mantinham e pelo comércio que abastecia os colonos das fazendas. A mão de obra nas fazendas era escrava e gerava enormes lucros para os fazendeiros, porém, teve que ser substituída, com o fim da escravidão, pelo trabalho assalariado dos imigrantes, principalmente dos italianos, que começavam a aportar no Brasil em busca de trabalho. Os lucros com a venda do café eram tão grandes que os fazendeiros locais construíram sua própria ferrovia, a Companhia Estrada de Ferro Itatibense, com 21 km e cinco estações próprias, transportando sua produção de Itatiba até Louveira e, posteriormente ao porto de Santos.

> O café foi o responsável não só pela transformação da economia e da estrutura rural do município de Itatiba como também pela expansão do povoamento e pelas variações de sua população. [...] O povoamento rarefeito, iniciado nos primeiros anos do século XIX, adensou-se com o desenvolvimento da lavoura canavieira, mas foi o café que veio completar a ocupação efetiva do território e modelar-lhe a fisionomia que ainda hoje conserva. [...] A população primitiva vieram juntar-se novos elementos, provenientes de outras áreas da província e da vizinha província de Minas Gerais, trabalhadores livres e escravos que a lavoura do café exigia e, posteriormente, imigrantes europeus (NAVARRA, 1977, p. 18).

A própria sociedade tinha nos fazendeiros da redondeza sua classe privilegiada. Muitos destes fazendeiros mantinham uma casa na cidade, principalmente no centro, ao redor da praça matriz (atualmente Praça da Bandeira), onde viviam suas famílias. Para Navarra (1977), até a década de 1930, vereadores, chefes políticos, prefeitos eram todos fazendeiros locais; a cidade vivia em função de uma população rural que tinha seus fundamentos na monocultura cafeeira.

Com a crise de 1929, a cidade começa a sentir os efeitos da dependência da produção cafeeira, então diversifica suas atividades com a produção de algodão, fumo, fruticultura e o incremento da pecuária, principalmente do rebanho bovino. Muitas das grandes fazendas irão desaparecer do mapa da cidade, serão vendidas ou divididas em pequenas propriedades rurais, pertencentes, agora, a assalariados e ex-colonos. A população do campo, sem emprego, parte para a cidade em busca de melhores condições e a cidade começa seu processo de industrialização tardio, em relação a outras cidades do estado.

> [...] durante os anos 1940 a 1960, a infraestrutura (de transporte, energia, etc.), criada pelo governo federal, contribuiu para a expansão da produção industrial. As indústrias acolheram a mão de obra liberada pela agricultura, na passagem de uma economia de extração de matérias-primas para a produção nacional de bens de produção e de consumo, na forma de substituição das importações (CIAVATTA & SILVEIRA, 2010, p. 11).

A industrialização, a expansão urbana, o desenvolvimento da rede de comunicação e a melhoria do sistema viário, com a retificação do trecho da rodovia São Paulo – Serra Negra e a abertura da Rodovia D. Pedro I, ligando Campinas a Jacareí, mudaram as características antes agrárias da economia local – e, por muitas décadas, na dependência exclusiva da lavoura cafeeira – para industriais. Essa mudança vai demandar uma mão de obra especializada para essas novas indústrias que se instalam em Itatiba; com isso, a cidade precisa de escolas de ensino profissionalizante, o que vai culminar com a instalação da Escola Técnica Rosa Perrone Scavone.

De Cursos Práticos de Ensino Profissional de Itatiba à Etec Rosa Perrone Scavone

A criação da escola profissional na cidade de Itatiba deu-se pela Lei nº 77, de 23 de fevereiro de 1948, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo de 25 de fevereiro de 1948, com a denominação de "Cursos Práticos de Ensino Profissional de Itatiba". A publicação da Lei, criando a escola, não significava seu efetivo funcionamen-

to, o que era comum neste período. As escolas eram criadas, mas somente entravam em funcionamento alguns anos após a publicação, fato que ocorreu com os Cursos Práticos de Ensino Profissional de Itatiba, que passaram a funcionar em 1950, ou seja, dois anos após a publicação. Em 06 de março de 1950, iniciam-se as aulas dos Cursos Práticos de Ensino Profissional de Itatiba, nas modalidades de Ajustagem Mecânica, Marcenaria e Corte e Costura. Na década de 1960, segundo Laurindo (1962, p. 44), a escola contava com os seguintes cursos:

– Cursos Ordinários: Ajustagem Mecânica e Educação Doméstica;
– Cursos Extraordinários – Iniciação: Ajustagem Mecânica e Corte e Costura;
– Continuação: Ajustagem Mecânica e Corte e Costura;
– Complementar: Ajustagem Mecânica.

Dos cursos acima apresentados, no ano de 1961, a escola contava com 199 alunos matriculados, sendo 129 alunos no curso de Ajustagem Mecânica e 70 alunas nos cursos de Corte e Costura e Educação Doméstica. O curso de mecânica é o curso mais antigo da escola, permanecendo até os dias atuais.

Segundo Gentil de Souza Coelho, funcionário Público da Prefeitura Municipal de Itatiba e diretor da Etec Rosa Perrone Scavone, de 1969 a 1982, ao lado da escola Rosa Perrone funcionava o Ginásio Estadual de Itatiba Prof. Manuel Euclides de Brito, que iniciou suas atividades em 1952, mesmo período que os cursos práticos profissionais. Na década de 1970, o Ginásio Estadual foi transferido para um prédio novo, no bairro Alto de Santa Cruz, em Itatiba. Com a transferência, o prédio do Ginásio Estadual ficou vazio e era alvo constante de depredações – quebra dos vidros e invasão do imóvel. Diante destes fatos, o diretor Gentil Coelho obteve permissão para utilização do prédio e assim transferiu a oficina mecânica da escola Rosa Perrone para o antigo anfiteatro do prédio do Ginásio Estadual. No final da década de 1970, o prédio do Ginásio Estadual foi dividido e criada a Escola Estadual Ivony de Camargo Salles, que funciona até os dias atuais. O prédio que a escola Rosa Perrone divide com a escola estadual, conhecido como "Prédio II", fica do outro lado da rua, portanto, a escola conta com essa particularidade, dois prédios e uma rua cortando-os, e os alunos precisam atravessar a rua para deslocar-se de um prédio ao outro, diariamente.

A transferência da oficina possibilitou um espaço maior e a escola ganhou mais equipamentos, entre tornos e fresas mecânicas. Em 1973, foi autorizada a instalação de duas classes do Curso Técnico de 2º Grau com Habilitação Plena em Mecânica, que entrou em funcionamento em maio de 1973. A seguir, foto da oficina na década de 1960 (figura 1), no prédio dos Cursos Práticos de Ensino Profissional de Itatiba. E uma foto da década de 1990, no prédio do Ginásio Estadual (figura 2).

A área de Mecânica é a mais tradicional na escola Rosa Perrone e conta, atualmente, com dois cursos técnicos. Segundo Banco de Dados do Centro Paula Souza, em 2013, o Curso Técnico em Projetos Mecânicos contabilizou 72 alunos matriculados no período noturno, e o Curso Técnico em Eletromecânica, 100 alunos matriculados no período noturno.

No 1º semestre de 2013, o Curso Técnico em Eletromecânica teve uma procura de 2,47 candidatos/vaga e o Curso Técnico em Projetos Mecânicos uma procura de 2,75 candidatos/vaga. Neste curso, grande parte dos alunos, que eram jovens, atuavam nas diversas empresas da região como torneiros, ferramenteiros, fresadores, auxiliares, montadores e buscavam na formação técnica um crescimento profissional.

Atualmente a escola Rosa Perrone atende 20 cidades da região, a saber: Jundiaí, Bragança Paulista, Morungaba, Jarinu, Amparo, Atibaia, Valinhos, Vinhedo, Várzea Paulista, Sumaré, Hortolândia, Piracaia, Campo Limpo Paulista, Bom Jesus dos Perdões, Louveira, Pedreira, Cajamar, Itupeva, além de Itapeva e Extrema no estado de Minas Gerais.

Figura 1 – Oficina Mecânica da Escola Rosa Perrone, na década de 1960.
Fonte: Arquivo da Etec Rosa Perrone Scavone, em 2013.

Figura 2 – Oficina Mecânica da Escola Rosa Perrone, na década de 1990.
Fonte: Arquivo da Etec Rosa Perrone Scavone, em 2013.

O acervo bibliográfico da escola e a história do curso de Mecânica

Ao analisar a história do curso de Mecânica, fomos pesquisar na biblioteca da escola e procurar saber o que os alunos do ensino técnico leem e de onde extraem os

conhecimentos, que livros ou materiais eles emprestam e se a biblioteca cumpre seu papel como um espaço procurado pelos alunos para a prática da leitura, para pesquisa e busca do conhecimento. Consideramos que é bastante difícil encontrar livros didáticos para cursos técnicos, e grande parte dos livros didáticos são direcionados para o nível superior; neste caso, cursos de Engenharia, com conteúdos que não atendem o curso técnico. Considerando também que as disciplinas do núcleo comum têm papel essencial para os conhecimentos técnicos, no curso de Mecânica, o conhecimento dos conceitos de matemática e física é fundamental para o desenvolvimento nas disciplinas técnicas.

Em pesquisa na biblioteca da escola Rosa Perrone encontramos um grande acervo de livros didáticos de núcleo comum: matemática, física, química, português, história, geografia e biologia. A pesquisa sobre livros didáticos tem crescido a cada ano, segundo Munakata (2012, p.181). Entre 2001 e 2011, foram elaborados cerca de 800 trabalhos sobre livros didáticos e essa expansão de pesquisas não foi apenas um fenômeno brasileiro, mas uma tendência internacional. Este crescimento abre possibilidades de elucidação de vários aspectos da educação escolar e de sua história.

> O livro didático é parte do arsenal de instrumentos que compõem a instituição escolar, parte esta, por sua vez, da política educacional, que se insere num contexto histórico e social. A história do país e as características principais de sua sociedade se relacionam de maneira indireta, mas muito marcante, com o que acontece com o livro didático (OLIVEIRA, 1984, p. 111).

A história do livro didático no Brasil tem início pelo Decreto-lei nº 1.006 de 30/12/1938, que define o que deve ser entendido como livro didático:

> Art. 2º, § 1º – Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º – Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (FREITAG, 1989, p. 12).

Esse decreto-lei criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha como função examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para tradução e sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos ainda não existentes no país. A política do livro didático foi aplicada no Brasil a partir da década de 1940, período de uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e no decorrer da definição das políticas públicas, quase exclusiva para a criança carente ou classes populares e de baixa renda. Foi somente a partir de 2000, com a universalização do ensino fundamental no Brasil, que o livro didático atinge a todas as crianças, porém muito criticado pelo volume das compras realizadas pelo Governo Federal, garantindo um ótimo negócio para as editoras e livrarias, mas dando pouca atenção aos usuários do livro: o professor e o aluno.

Considerando a tradição da escola Rosa Perrone, com os cursos na área de mecânica, buscamos pesquisar livros antigos de mecânica, quase todos técnicos: desenho técnico, mecânica geral, usinagem, entre outros específicos para disciplinas técnicas; porém, encontramos um diferente das categorias mencionadas, não era um

livro didático de núcleo comum, nem um especificamente técnico, trata-se do volume "Matemática para Oficinas", publicado em 1948, escrito por C. A. Felker, professor de educação vocacional, da Universidade de Toledo, Ohio, USA e traduzido por Luís Leony Delpy, chefe da seção técnica das Oficinas da Estrada de Ferro Sorocabana, professor do Curso de Ferroviários, Professor da Escola Técnica "Getúlio Vargas", ex-engenheiro da "American Locomotive Company" – Rio e ex-engenheiro aprendiz da "Westinghouse Eletric Company" – Pittsburgh, Pe. U.S.A. O título do original em inglês é Shop Mathematics, by C. A. Felker, Copyright, 1941, The Bruce Publishing Company. O livro teve outras edições, foram encontradas, em pesquisa em sebos virtuais, edições de 1961, 1964, 1977, 1978 e 1987. Nos anos de 1977 e 1978, o livro era vendido em três volumes. A figura 3 apresenta as capas de edições encontradas no site da Estante Virtual, empresa que vende livros usados.

Figura 3 – Edições do Livro Matemática para Oficinas de 1961, 1964, 1977 e 1987.
Fonte: Estante Virtual[1], em 2013.

O livro encontrado, Matemática para Oficinas, tem 470 páginas, dimensões de 16 x 22 cm, pesando 750 gramas, está em perfeitas condições de uso, conta com carimbos nas folhas internas e nas laterais "ETEC Rosa Perrone Scavone – Itatiba". O livro foi editado por Edições LEP Ltda., Rua Duque de Caxias, 121, São Paulo. Segundo nota na última página, o livro foi composto e impresso na Gráfica Mercúrio S. A., Alameda Cleveland, 303, para Edições LEP Ltda., em agosto de 1948. Os *clichés*[2] deste livro foram confeccionados na Clicheria e Estereotipia Planalto. O livro devidamente catalogado no acervo da Biblioteca Luiz Pântano, da Etec Rosa Perrone Scavone (figura 4), é composto de 20 capítulos:

– Capítulo I – Fracções Ordinárias
– Capítulo II – Fracções Decimais
– Capítulo III – Raiz Quadrada
– Capítulo IV – Porcentagem e suas Aplicações Decimais

1 Estante virtual. Disponível em: < www.**estantevirtual**.com.br>. Acesso em: 19 jun. 2013.

2 Dicionário Houaiss, Etimologia: fr. *cliché* (1809) 'chapa obtida pelo processo de estereotipia', substantivo de *clicher* 'estereotipar', a partir do ruído da matriz abatendo-se sobre o metal em fusão.

MATEMÁTICA
PARA
OFICINAS

EDIÇÕES LEP LTDA.

Figura 4 – Livro Matemática para Oficinas, de 1948.
Fonte: Arquivo da Etec Rosa Perrone Scavone, em junho de 2013

– Capítulo V – Álgebra Aplicada
– Capítulo VI – Instrumentos de Medida
– Capítulo VII – Geometria Aplicada – Áreas e Volumes – Pesos
– Capítulo VIII – Logaritmos
– Capítulo IX – Trigonometria para Oficinas
– Capítulo X – Conicidade e Torneamento de Cônicos
– Capítulo XI – Roscas de Parafusos
– Capítulo XII – Velocidades de Polias e Engrenagens
– Capítulo XIII – Rosqueamento no Torno
– Capítulo XIV – Velocidades e Avanços
– Capítulo XV – Engrenagens
– Capítulo XVI – Aparelho Divisor
– Capítulo XVII – Cortes de Espirais
– Capítulo XVIII – Cálculo sobre trabalho, potência e energia
– Capítulo XIX – Correia
– Capítulo XX – Régua de Cálculo
Tabelas, Glossário de termos para oficinas e Índice

No prefácio do livro da página 3, figura 4, o autor informa que o livro é destinado ao uso nas escolas vocacionais e do departamento vocacional do curso secundário, no qual procura apresentar os assuntos de modo a serem compreendidos pela média dos estudantes das escolas secundárias, considerando, ao mesmo tempo, os requisitos da indústria.

> Neste livro, encontra-se matemática relacionada com a prática nas oficinas, por meio de questões, material prático e descrições. Grande parte da obra foi colecionada quando o autor leccionava em escolas secundárias e em trabalhos de aprendizagem. Tomamos especial cuidado em facilitar as transições, observando-se a sequencia usual dos assuntos. (FELKER, 1948, p. 5)

O livro tem características específicas, permite compreender a atuação da matemática para oficina no contexto do curso de mecânica, considerando que, nos quatro primeiros capítulos, temos uma introdução aos conceitos matemáticos: frações ordinárias, frações decimais, raiz quadrada e porcentagem e suas aplicações decimais. Nos próximos quatro capítulos: álgebra aplicada, seguido de instrumentos de medida, geometria aplicada e logaritmos. A partir do capítulo nove, temos aplicações da matemática para oficinas, como velocidade de polias e engrenagens, rosqueamento no torno, velocidades e avanços, engrenagens, aparelho divisor, cortes de espirais, cálculo sobre trabalho, potência e energia, correia e régua de cálculo. Nestes capítulos encontram-se fotografias de máquinas, peças e ilustrações que ajudam a explicar os conceitos desenvolvidos.

Para o autor, o fim principal da matemática aplicada é habituar os alunos com as informações contidas nos manuais, mostrando-lhes como obtê-las e como aplicá-las. Neste caso, o autor refere-se, em notas de rodapé, ao American Machinist´s Handbook e ao Machinery´s Handbooks. Em todo o livro, encontram-se problemas resolvidos detalhadamente para servir de modelos. O autor observa que, como professor ou como aluno, os problemas em matemática são usados mais frequentemente que o texto elucidativo.

Como o objetivo deste trabalho é também analisar as apropriações feitas por alunos e professores sobre este livro na escola Rosa Perrone, buscaram-se na biblioteca os empréstimos realizados. O livro foi catalogado por meio do sistema informatizado da biblioteca da escola, desde a implantação do sistema, em 2002, através do software OpenBiblio. Em um carimbo no livro, consta como tombo 3013 e uma anotação na página dois: "13-06-56, Valdemar Bonini". Na biblioteca, o livro consta como doação, porém não foi possível saber quem fez a doação ou qualquer referência a Valdemar Bonini. Através de consulta no sistema da biblioteca, foi possível verificar que o livro é emprestado constantemente por alunos do curso de mecânica e eletromecânica, e um fato que chamou a atenção é que o maior número de empréstimos é realizado por alunos que ainda cursam o Ensino Médio, ou seja, aqueles alunos que fazem o curso concomitantemente (Ensino Médio matutino e Ensino Técnico noturno). Em conversa com alguns destes estudantes, informaram que emprestaram o livro para fazer uma relação dos conteúdos desenvolvidos nos livros didáticos atuais de matemática com as disciplinas técnicas de mecânica.

Em consulta aos professores dos cursos técnicos em projetos mecânicos e eletromecânica que lecionam na escola Rosa Perrone, procuramos os docentes que estudaram na própria escola. Dos três educadores consultados, dois informaram que conhecem o livro que se encontra na biblioteca e o indicam aos seus alunos, mas não o utilizaram quando estudantes na Etec. Apenas o auxiliar docente e engenheiro mecânico, Antonio Carlos Rodrigues, informou que utilizou o livro Matemática para Oficina. Quando estudante, informou também que dois professores na época, Benno Carlos Claus[3] e Benedito Rela (já falecidos), professores de mecânica, indicavam o livro aos

3 Segundo Sanfins (2011), o professor Benno nasceu no dia 25 de janeiro de 1927, na cidade de União da Vitória, no estado do Paraná, formado pela Escola Técnica Getulio Vargas de São Paulo em mecânica de máquinas, ingressando no magistério na Escola Artesanal de Ourinhos, no ano de 1950. Transferiu-se para Itatiba onde lecionou, primeiramente, na Escola Industrial Rosa Perrone Scavone e em várias outras escolas, até sua aposentadoria em 1981.

alunos. Antonio informou que os professores mencionados tinham excelente didática, ministravam o conteúdo e os exercícios na lousa e, na aula posterior, desenvolviam as aulas práticas na Oficina Mecânica. Na entrevista com Gentil de Souza Coelho, ele sempre destacou e enfatizou a competência e dedicação dos professores Benno Carlos Claus e Benedito Rela, ressaltando que a qualidade do curso de mecânica e da escola eram frutos do trabalho desses professores.

Considerações finais

Em nossa pesquisa, analisamos o histórico da cidade de Itatiba, por meio da transformação de uma cidade agrária para industrial, com a necessidade de formação de mão de obra às empresas que prosperavam na cidade. Com a instalação da Escola Técnica Estadual Rosa Perrone Scavone, o curso de mecânica tornou-se o mais tradicional e funciona até os dias atuais. Com isso, a escola sempre foi conhecida na cidade como o "Industrial de Itatiba".

O objetivo deste trabalho foi analisar os livros e materiais didáticos utilizados nas práticas escolares e pedagógicas, nos cursos profissionais das escolas técnicas, mais especificamente na escola Rosa Perrone. Em consulta à biblioteca da escola, encontramos um livro diferente dos convencionais: *Matemática para Oficinas*, com conteúdo de matemática nos primeiros oito capítulos e conceitos de matemática específicos para aprendizado em oficinas mecânicas. Nos doze capítulos posteriores, o livro publicado em 1948 pode ser considerado um livro didático específico para cursos técnicos. Segundo seu autor, C. A. Felker, era destinado às escolas vocacionais e, com suas diversas edições, acreditamos que obteve grande aceitação no mercado nacional.

Segundo Munakata (2012, p. 190), estudar os livros didáticos é uma fonte privilegiada para entender como se selecionam e organizam os conteúdos em cada momento da configuração de uma disciplina, qual a metodologia da disciplina, os exercícios propostos e o que visam aferir as provas e as avaliações. Na impossibilidade de observação direta das situações de ensino de outrora, o livro didático contém elementos que se aproximam dos programas curriculares.

Também se buscou analisar a inserção deste livro na escola como dispositivo constitutivo do saber e da cultura escolar, a sua importância como suporte de disciplinas escolares, os usos e as práticas que incidem sobre o livro. Mesmo se tratando de um livro antigo, de 1948, constatamos que ainda é emprestado por alunos dos cursos técnicos e indicado por professores. Não foi possível, porém, verificar sua utilização por professores e alunos nos anos iniciais da escola – as décadas de 1960 e 1970, pois tivemos dificuldade em encontrar antigos alunos do curso de mecânica.

O estudo deste livro poderá facilitar sua utilização por professores dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, considerando que os conteúdos estão em trabalho mútuo – o professor de matemática poderá compreender quais os conceitos necessários aos estudantes de mecânica, e o professor de mecânica contará com conhecimentos prévios para o desenvolvimento da mecânica aplicada a oficinas.

Em 2011, o Centro Paula Souza desenvolveu uma Coleção Interativa para Habilitação Técnica em Mecânica, constituída de 5 volumes, em parceria com a Fundação Padre Anchieta. Os livros foram destinados às bibliotecas das escolas técnicas e disponibilizados aos alunos, em *pdf*, por intermédio de um *pen card*. Essa coleção supre

uma lacuna de livros didáticos para os cursos técnicos. Desta forma, observamos que o livro *Matemática para Oficinas* era uma exceção no mercado. Está, há mais de 65 anos à disposição de professores e alunos das escolas técnicas, facilitando o aprendizado da matemática relacionada à prática nas oficinas.

Referências

Fontes orais:

RODRIGUES, Antonio Carlos. Entrevistado por Anderson Sanfins, em maio de 2013.

COELHO, Gentil de Souza**.** Entrevistado por Anderson Sanfins, em junho 2013.

Referencias Bibliográficas

ALVES, Claudemir Claudino; TANIGUTI, Jorge et al. **Mecânica: projetos e ensaios mecânicos**. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2011 (Coleção Técnica Interativa. Série Mecânica, v. 1).

Banco de Dados CETEC. **Mapeamento: Escolas e Vestibulinho**: 1º semestre de 2013: 100 Etec Rosa Perrone Scavone. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/bdcetec/index.php> Acesso em: 28 jun. 2013.

BARATIN, Marc; JACOB, Christian. **O poder das bibliotecas:** a memória dos livros no ocidente. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2000.

CAMARGO, Luis Soares. **Imigrantes italianos em Itatiba**. Itatiba, SP: Berto Editora, 2000.

CAMARGO, Luis Soares. **Imigrantes italianos em Itatiba e Morungaba**. Itatiba, SP: Berto Editora, 2003.

CARVALHO, Dóris de Queiroz. **Bibliotecas de escolas técnicas industriais**. Ministério da Educação e Cultura / Departamento de Ensino Médio – CEPETI: Serviço Gráfico da Fundação IBGE, 1970.

CARVALHO, Dóris de Queiroz. **Bibliotecas escolares**. Ministério da Educação e Cultura / FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar / Departamento de Ensino Médio. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

CIAVATTA, Maria. **O Mundo do trabalho em imagens – A fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

CIAVATTA, Maria. SILVEIRA, Zuleide Simas. **Celso Suckow da Fonseca**. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, Brasília, DF: Flacso, 2005a. 190 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2005b. 243 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2005c. 270 p.

Estante Virtual. Encontre o Livro que procura: "Matemática para Oficinas". Disponível em: <http://www.estantevirtual.com.br>. Acesso em: 19 jun. 2013.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **República, trabalho e educação:** a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

FELKER, C. A. **Matemática para Oficinas**. São Paulo: Edições LEP Ltda., 1948.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Senai/DN/DPEA, 1986, v. 1. 284 p.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Senai/DN/DPEA, 1986, v. 5. 319 p.

FREITAG, Bárbara et al. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRENCH, Thomas E. VIERCH, Charles J. **Desenho técnico e tecnologia gráfica**. 5. ed. São Paulo: Editora Globo, 1995.

GABUARDI, Lucimara Rasmussen. **Itatiba na História 1804-1959**. Campinas, SP: Pontes; Itatiba, SP: Bobst Group, 2004.

GABUARDI, Lucimara Rasmussen; MANENTE, Luiz Clério. **Mulheres na História de Itatiba**. Itatiba: Berto Editora, 2008.

GAMA, Rui. **A tecnologia e o trabalho na história**. São Paulo, Nobel: Editora da Universidade São Paulo, 1986.

HEMERITAS, Adhemar Batista; Maia, Luís Carlos Zanirato. **Reflexos da reforma da educação profissional nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo**. Campinas: Editora Komedi, 2005.

LAURINDO, Arnaldo. **50 anos de ensino profissional Estado de São Paulo 1911 – 1961**. 2º vol. São Paulo: Editora Gráfica Irmãos Andrioli S/A, 1962.

MUNAKATA, Kazumi. **O Livro Didático: alguns temas de pesquisa**. *In*: Revista Brasileira de História da Educação. SBHE – Sociedade Brasileira de História da Educação, v. 12, n. 3 (30). Campinas: SBHE, setembro/dezembro de 2012.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALVES, Júlia Falivene (org.). **Contribuição à pesquisa do ensino técnico no Estado de São Paulo:** inventário de fontes documentais. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALVES, Júlia Falivene (org.). **Escolas profissionais públicas do Estado de São Paulo**: uma história em imagens (*Álbum Fotográfico*). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. **A socialização da força de trabalho**: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo (1873-1934). 1. ed. Bragança Paulista – SP: EDUSF – Editora da Universidade São Francisco, 2003. v. 1. 480 p.

NAVARRA, Wanda Silveira. **O uso da terra em Itatiba e Morungaba**. 1977. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

OLIVEIRA, João Batista Araujo et al. **A política do livro didático**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

SANFINS, Anderson Wilker. **Ensino Técnico e Industrialização em Itatiba: A História da Escola Técnica Estadual Rosa Perrone Scavone (1948 – 1994)**. Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco, Itatiba, 2011.

AS RAÍZES ARTÍSTICAS DA ETEC JOSÉ ROCHA MENDES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUAS PERMANÊNCIAS

Paulo Eduardo da Silva
Etec José Rocha Mendes, em São Paulo

Introdução

Desde a fundação da Escola Profissional Masculina no início do século XX por Aprígio Gonzaga – que se tornou seu diretor nos primeiros vinte anos de existência da instituição – houve muito empenho para desenvolver as habilidades artísticas de seus alunos. Além de cursos voltados principalmente para a indústria, como marcenaria e mecânica, que eram os cursos mais procurados na época, a escola se dedicou logo em seus primeiros anos à criação de cursos de desenho, pintura, escultura e entalhação. Ao pesquisar o rico acervo de documentos de seu Centro de Memória, nos deparamos com o setor de livros raros. É nesse setor que podemos notar a importância que se dava ao desenvolvimento dos dotes artísticos dos alunos daquela época. Entre muitas obras voltadas à mecânica, contendo cálculos, tabelas e esquemas, algumas são dedicadas à arte da gravura e nos chamam a atenção pela beleza e complexidade da técnica e o lirismo de suas imagens.

Um livro muito antigo

Entre as diversas obras dedicadas à arte que pudemos manusear, nos chamou especial atenção o livro: "L'Acquaforte – Manuale Pratico con 10 Tavole e 15 prove originale" de Felice Melis-Marini de 1916 (figura 1). O livro é pródigo em detalhes e como manual prático, descreve passo a passo as etapas para produção de imagens dentro de uma técnica conhecida como água-forte. Basicamente, esta técnica consiste em se gravar uma chapa de metal (normalmente cobre, zinco ou latão), proteger o desenho com verniz e utilizar ácido para corroer levemente o restante da chapa, destacando dessa forma o desenho gravado. A chapa é, então, recoberta de tinta e sobre esta é colocada uma folha de papel que será impressa. Este conjunto de chapa e papel é levado a uma prensa e submetido a enorme pressão, transferindo assim o desenho ao papel, obtendo-se o produto final.

Percebemos pela análise do conteúdo do livro, a preocupação constante com a formação do futuro artesão. Este deveria dominar absolutamente não apenas todas as etapas de produção da gravura, mas também todas as nuances, as variáveis, as diferentes técnicas de produção do desenho, bem como conhecer os efeitos criados pela

utilização de diferentes tintas e vernizes. É pela leitura do livro que podemos acompanhar o passo a passo de como seria um curso dado naquele início de século, suas preocupações e seus desafios, a didática, e as dificuldades lançadas ao aluno a cada capítulo. A complexidade dos trabalhos vai crescendo a cada etapa, para se alcançar a obra-prima ao final do curso. Dessa análise, podemos talvez deduzir os processos que levaram à formação de tantos artesãos na Escola Masculina do Bairro do Brás, em São Paulo.

Figura 1 – Capa do livro "L´Acquaforte" de Felice Melis Marini, 1916.
Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas, em São Paulo, em 2013.

O livro inicia com uma apresentação detalhada dos diferentes materiais necessários ao desenvolvimento do trabalho até a obtenção de uma da gravura pronta. Começando pela natureza da placa metálica, os diferentes metais de que é composta, as características de cada metal e como trabalhá-los. Em seguida, o autor discorre sobre os diferentes ácidos empregados no processo, as vantagens no emprego de cada um e os cuidados necessários em seu manuseio. A seguir, passa à análise das tintas empregadas, sua natureza, composição, características e efeitos conseguidos a partir do emprego de cada uma delas. O item seguinte são "dicas" que o autor procura passar ao estudante, certas artimanhas que só os mestres do ofício conhecem e que o autor graciosamente oferece ao leitor de sua obra. Finalmente, é feita uma exposição das ferramentas necessárias, seu emprego e utilidade e a devida organização da mesa de trabalho que deve ter o tamanho adequado ao artesão.

Logo neste preâmbulo do livro, notamos a preocupação do autor em fornecer ao estudante uma enorme gama de conhecimentos e informações básicas a respeito do ofício em que este está sendo inserido. O aluno não deve possuir apenas as técnicas de gravação, mas sim dominar a natureza dos materiais com que vai trabalhar para atingir o objetivo desejado. O intuito maior é imprimir no aluno o verdadeiro espírito do artesão, que não é apenas um repetidor de tarefas, mas alguém que, verdadeiramente, domina todo o processo de criação para a consecução da obra acabada, seus segredos e nuances.

Nesse ponto, o livro envereda pela arte da gravação propriamente dita. Discorre sobre a preparação da placa e das ferramentas, o processo de gravação utilizando diferentes instrumentos e os efeitos conseguidos com cada uma delas. Ensina como corrigir o desenho e retocar imperfeições criadas durante o processo de gravação. Ainda nessa etapa o autor aborda a questão de como aplicar um "reforço" na placa para permitir um melhor resultado na tiragem das impressões e faz considerações sobre a tiragem – quantia e qualidade – da impressão.

Vemos que o estudante deveria dominar – além das etapas do fabrico – os diferentes processos de criação, gravação e impressão. Já prevendo os problemas futuros que o estudante teria nas diferentes etapas, o autor se antecipa e coloca um capítulo tratando do desgaste natural da placa gravada e do futuro trabalho de manutenção da obra para que esta tivesse uma "sobrevida", preservando-a para futuras reimpressões. Nesta parte do livro, o aluno é levado a adquirir conhecimentos sobre diferentes processos de impressão criados por mestres do passado. São esmiuçados processos como Bracquemond ou caneta, o processo Siegen ou meio-tom, François ou a lápis e a monotipia.

Avançando para outra etapa do aprendizado dos discípulos, as dificuldades e complexidade dos processos vão aumentando gradativamente. A última parte do livro revela os trabalhos mais intrincados que um verdadeiro mestre deve dominar antes de assim poder ser chamado. Nesta fase são estudados os trabalhos com pontilhismo, a gravação sem ácidos e a impressão colorida. E finalmente para encerrar este extenso trabalho e legar ao aluno um pouco de cultura geral, o autor deixa algumas páginas com "um pouco de história" e trata dos primórdios dos trabalhos de gravação que levaram ao advento da técnica da água-forte.

Acreditamos que este era o espírito que movia os mestres artesãos do início do século XX. Basicamente se pretendia transpor para a sala de aula, o ambiente e o conhecimento necessários ao perfeito desempenho das tarefas de um mestre que domina profunda e inteiramente seu ofício. O artesão tinha orgulho do título de mestre e não admitia que seu discípulo apresentasse o mínimo traço que diminuísse seu prestígio.

É com este espírito de artesania que a Escola Profissional do Brás procurou imbuir seus estudantes e prepará-los para o mercado de trabalho daquela época. O profissional formado nela deveria refletir a excelência de seus professores e o esmero recebido em sua formação. O mesmo esmero que era dedicado a cada obra criada pela escola.

A arte, a pintura e a escultura

Visando instituir seus primeiros cursos ligados à arte, a Escola Profissional Masculina se empenhou em formar um corpo docente composto dos melhores profissionais disponíveis na época, chegando mesmo a contratar um artista sueco, Ferdinand Frick para dar aulas de escultura aos alunos da instituição.

August Ferdinand Frick estudou em Estocolmo e foi aluno de John Börjeson e Christian Erikson, complementando seus estudos em Paris e Berlim. Em 1913 mudou-se para o Brasil onde passou a residir. Em 1914 ingressou como mestre escultor na então Escola Profissional Masculina de São Paulo. Ensinou sua arte a gerações de estudantes e suas obras compõem o cenário em diversos pontos da cidade de São Paulo. Até hoje suas obras são exibidas em diversas cidades europeias e são oferecidas em leilões pela internet.

Existe referência a uma pintura atribuída ao mestre Ferdinand Frick, é a obra "Aphrodite Und Eros" – óleo sobre tela que se encontra atualmente na Europa. Isso mostra a extrema versatilidade do mestre que contagiaria alguns de seus discípulos e também colegas de trabalho.

Com a chegada do artista e professor, a escola profissional passou a formar gerações de artesãos, sendo que muitos deles permaneceram na escola como professores, perpetuando certas práticas pedagógicas e transmitindo saberes que se traduziram em obras as mais variadas.

Uma das poucas obras de que temos notícia desse período, é a obra sem título de Bráslio Petito (figura 2), produzida em 1920 possivelmente como trabalho de conclusão de curso do então estudante. Trata-se de um bronze escuro (acervo Etec José Rocha Mendes), onde se vê uma mulher banhando-se em uma cachoeira e amparada por um cupido.

Bráslio Petito permaneceu na escola por seis anos, muito provavelmente auxiliando Ferdinand Frick em suas aulas ou orientando alunos mais jovens em sua iniciação na escultura. Aí começava a longa tradição das escolas técnicas em formar os artesãos que, mais tarde, tornando-se mestres, formariam outros mestres renovando continuamente um corpo docente em constante transformação.

Figura 2 – Bronze escuro de Bráslio Petito, 1920.

Fonte: Acervo da Etec José Rocha Mendes, em São Paulo, em 2013.

Outro discípulo de Frick que merece destaque é Gennarino Oliva. Foi aluno brilhante, destacando-se por suas notas em escultura e permanecendo como aluno do artista sueco por nove anos. Acreditamos que, devido ao seu brilhante desempenho no curso de escultura, o mestre Frick o tivesse mantido na escola como professor assistente. Era prática comum na época que a escola mantivesse em seus quadros os melhores alunos para garantir a renovação do corpo docente e bons assistentes para os mestres.

Gennarino Oliva produziu a obra "Alegria Descuidada", em 1930 (figura 3), muito provavelmente como trabalho de conclusão de curso. Na obra, vemos três figuras masculinas, com roupas muito simples, tocando instrumentos e rindo. A despeito de

seu talento nato e desempenho brilhante, permaneceu ainda na escola por longos anos ao lado do mestre. Ferdinand Frick em reconhecimento às qualidades da obra produzida pelo discípulo colocou sua assinatura ao lado da assinatura de Gennarino. Uma espécie de homenagem ao discípulo que já despontava como mestre-artesão e se preparava para deixar o convívio escolar e a proteção do artista-professor.

Figura 3 – Alegria Descuidada de Ferdinand Frick e Gennarino Oliva, 1930.
Fonte: Acervo da Etec José Rocha Mendes, em São Paulo, em 2013.

Entre os muitos mestres formados na Escola Profissional Masculina, podemos ainda destacar Edmundo Francisco Nicodemo Migliaccio. Este artista ingressou na escola em 1920 diplomando-se em 1924. No ano seguinte foi contratado como ajudante de oficina de decoração e pintura. Recebeu sucessivas promoções até chegar a mestre de oficina. Seu filho também se tornou aluno da escola e, consequentemente, aluno do próprio Migliaccio. O mestre permaneceu por décadas nas oficinas da escola, ensinando gerações de alunos e formando dezenas de artistas.

Um dado curioso a respeito de Migliaccio é que em determinado momento de sua longa carreira na escola, acabou se aventurando na área da escultura. Se Ferdinand Frick podia pintar, por que Migliaccio não poderia esculpir? A prova que temos disso é um bronze escuro, com aproximadamente 30 centímetros de altura, representando um macaco segurando uma banana (figura 4). Infelizmente, a obra não possui data de fundição, o que não nos permitiu precisar em que fase de sua longa carreira de mestre Migliaccio optou por testar seus dotes de escultor.

No entanto, esta obra nos permite perceber o ambiente extremamente cultural e multidisciplinar vivido pela Escola Profissional em suas primeiras décadas de existência, onde um mestre de determinada área podia transitar por outros territórios e fazer experimentos deste tipo. Quanta troca de experiências profissionais em outras áreas podem ter ocorrido, sem que os registros disso tenham sobrevivido? Podemos apenas especular acerca daquele ambiente de início de século em que conviviam mestres e estudantes em cooperação. Alunos já com sua formação completa servindo de assis-

tentes aos professores. Mestres experientes em determinado ofício, experimentando novas habilidades e sendo orientados por outros mestres na criação de obras, no desenvolvimento de competências, na descoberta do novo.

Figura 4 – Bronze escuro de Edmundo Migliaccio, s/d.
Fonte: Acervo da Etec José Rocha Mendes, em São Paulo, em 2013.

Foi nesse ambiente de produção artística e cultural e nessa tradição de aprendizado que a Escola Profissional Masculina alimentou a Indústria Paulista com a elite de sua mão de obra.

Seguindo nessa tradição artística e multidisciplinar que, em meados do século XX, formou-se na mesma instituição, como mestre em pintura e decoração, o professor Édem Della Bella. Este mestre foi aluno de Edmundo Migliaccio por quatro anos, formando-se em 1950. A partir daí, fez carreira na educação de jovens, complementando seus conhecimentos com diversos cursos em outras instituições de ensino. Lecionou também na então Escola Técnica Getúlio Vargas (nome atribuído à Escola Profissional Masculina a partir de 1931). Foi apenas na década de 1960, quando o Ginásio Industrial se separou dos demais cursos da escola, que o professor Édem viria também a compor o corpo docente da escola recém-criada. A nova escola foi chamada oficialmente de Ginásio Industrial Estadual de Vila Prudente e, informalmente, de Getúlio Vargas de Vila Prudente.

A escola de Vila Prudente

A antiga tradição de "mestres formando mestres" estender-se-ia, portanto, para além dos muros da Escola Profissional do Brás. A nova "Getúlio Vargas de Vila Prudente" herdaria além do mobiliário, documentos, obras de arte e cursos, também a característica profundamente arraigada nas antigas escolas profissionais de formar seus próprios mestres. Essa tradição se perpetuou na nova escola industrial, onde outras tantas gerações de mestres forjaram aprendizes que se tornaram técnicos e, retornando à fonte da qual haviam saído, deram continuidade ao ciclo interminável de renovação dos quadros do ensino técnico.

Em sua nova escola, o professor Édem passou dar aulas no que era chamado na época de "seção de pintura". Os alunos do Ginásio Industrial recebiam uma formação ampla em diversas áreas e passavam por oficinas que desenvolviam habilidades muito variadas, que contribuiriam para uma formação mais "generalista" e menos especializada.

Um de nossos entrevistados, o professor Edson João Patané é quem nos relata o funcionamento das chamadas "seções" da oficina:

> [...] A turma quando chegava aqui na escola, era dividida em cinco turmas ou seis [...] Ficavam oito a dez alunos por seção, por professor. Então, nós tínhamos seções como marcenaria, ajustagem, serralheria, eletricidade, fundição, pintura, encadernação [...] Basicamente, você passava por todas essas áreas. Então, você aprendia a serrar, limar, montar um trinco, um esquadro... Faziam-se instalações elétricas, pintura, aprendia-se a ampliar desenhos, fundição [...] Então, isso ocorria nas duas primeiras séries, por isso que a gente citou mais de cinco seções. Nas duas primeiras séries, o aluno rodava nessas seções. Depois disso, o aluno da terceira e quarta série do ginásio – hoje, equivale ao oitavo ano e ao nono anos do fundamental – escolhia entre mecânica, ou eletricidade. E aí ele ficava dois anos nas aulas práticas e algumas aulas teóricas de mecânica ou eletricidade.

Conforme se acreditava desde os primórdios da Educação Profissional, com a aquisição de habilidades diversificadas, os alunos se tornariam mais independentes em relação ao patrão, o que lhes daria maior autonomia na vida profissional, segundo nos afirma Bianca Barbagallo Zucchi (2011):

> [...] Aprígio Gonzaga condenava a especialização do trabalhador em apenas uma atividade. Segundo Gonzaga, o conhecimento completo de cada função pelos trabalhadores seria a única arma contra a total mecanização das profissões industriais. Dessa forma, a ênfase educacional nas Escolas Profissionais da Capital era o aluno, em detrimento dos processos industriais. Não que Gonzaga fosse contrário ao processo de industrialização, mas entendia o Ensino Profissional como uma forma de proteção do futuro trabalhador com relação ao mercado de trabalho.

É nesse contexto de aprendizagem que o professor Édem passa a ensinar a sua nova turma de discípulos. Não com vistas a uma formação tecnicista e imediatista, mas, sim, seguindo sua formação e tradição artesã, procurou tentar incutir nos alunos "um viés artístico e humanista". Apesar das muitas mudanças ocorridas no ensino industrial desde os tempos de Aprígio Gonzaga, o professor Édem procurava produzir um trabalhador com visão mais autônoma e abrangente de seu ofício. Nesse sentido, nosso mestre da pintura procurava colocar em suas aulas o gosto pela arte, pela expressão e, principalmente, pela pintura. Corroborando com este ponto de vista, venho lançar mão novamente das palavras do professor Patané, que embora tenha se tornado Engenheiro Elétrico, foi aluno do curso de pintura do professor Édem. Ao ser questionado sobre o sentido dado às aulas de pintura, se procuravam ter um caráter artístico ou um caráter mais "técnico", o professor Patané foi enfático:

> Não (técnico), artístico, tá? Quem dava aulas de pintura era o professor Édem Della Bella, que chegou à direção da escola. Mas era do lado artístico mesmo. Então, eram coisas que... Por exemplo, você aprendia a encadernar livros [...] Você

> não ia utilizar aquilo na mecânica ou na eletricidade... Então, aquilo te desenvolvia várias faces, vários lados que você poderia escolher. Ah, não quero fazer eletricidade e nem mecânica, mas eu fiz pintura lá no ginásio e gostei da pintura ou encadernação, e assim por diante [...]

O aspecto artístico também se manifestava em outros setores onde se esperaria que o ensino tivesse um cunho eminentemente prático e voltado a finalidades meramente industriais. Mas os herdeiros da escola Masculina ainda assim conseguiram deixar sua pequena marca artística nos recantos mais inesperados das oficinas. É o caso da "seção de fundição", onde além de trincos, puxadores e pingentes, se encontrava espaço para pequenas experimentações artísticas, muito embora, esta não fosse a finalidade primeira da oficina. Quem nos conta a respeito destas práticas escolares quase perdidas no cotidiano escolar é novamente o professor Patané (figura 5):

> Olha o que mais me atraia era eletricidade mesmo. Mas o que atraia bastante era você ter um produto final na mão também. Por exemplo, na eletricidade a gente enrolava um motorzinho pequeno de latinha e era gostoso depois ver aquilo girando. Na mecânica, na serralheria a gente construía um trinco, todas as fases do trinco, um trinco de porta simples, um martelo, construíam-se martelos. Eu me lembro muito bem que na aula de fundição, tinha um molde de gesso, e esse molde era a estátua do Chopin (compositor polonês). Você comprava cera de abelha e a cera de abelha tinha aquele cheiro gostoso né? E você fundia aquela estatueta e levava pra casa, mostrava pros pais. Aquilo era uma coisa que atraia muito, você ter aquele produto nas mãos. Fundia cinzeiros, então realmente era uma coisa... Tornear um trofeuzinho no torno de madeira e levar pra casa e colocar aquilo no seu quarto ou na sala: "Ó! Isso aqui fui eu que fiz". Acho que isso era um atrativo muito bom pros alunos na época.

Figura 5 – Edson João Patené, em entrevista no auditório Édem Della Bella, em 2013.
Fonte: Arquivo próprio, em 2013.

São práticas escolares que se perderam e se tornaram ultrapassadas com o avanço das novas tecnologias e as novas exigências da indústria, mas que podem ser recuperadas nas deliciosas conversas que tivemos com quem viveu e experimentou pedagogias diferentes e didáticas de outros tempos. São memórias como essas que nos fazem refletir sobre o sentido que a escola atual assumiu.

O Desenho de Comunicação

Com o advento do Colégio Industrial na Vila Prudente, um novo curso dará mais impulso aos aspectos artísticos aqui abordados: o Curso de Desenho de Comunicação. Sob a tutela do professor Édem, que na época respondia pela direção da escola, o curso "ampliou" os dotes artísticos do colégio que passou a contar com um número maior de professores de desenho e pintura. Professores formados na Escola de Belas Artes vieram a se somar aos mestres que aqui ensinavam e isso representou um enorme ganho na troca de experiências e avanços para a formação dos alunos como um todo.

O Curso de Desenho de Comunicação possibilitou a formação de uma leva de técnicos que, de certa forma, se mantiveram conectados à tradição artística do início do século. Podemos notar isso através dos trabalhos realizados por alunos e professores deste curso, que em diversos momentos enquanto o curso existiu, realizaram exposições e feiras brindando a escola com seu talento e suas habilidades artísticas. O curso sempre manteve a preocupação de desenvolver no aluno as habilidades manuais para a realização de seus projetos, da mesma forma como os artesãos da Escola Masculina o faziam no início do século XX. Na década de 1980, a informática ainda não havia se popularizado e informatizar uma escola pública era apenas um sonho muito distante. Os alunos do curso eram obrigados a desenvolver seus projetos à base de lápis e borracha, pois até mesmo o uso de réguas era vetado em algumas disciplinas. A exigência era a de que o aluno "domesticasse a mão" e realizasse seu projeto usando nada mais que o talento e habilidade próprios.

Mudanças internas na escola provocaram a chegada de uma segunda geração de docentes, especialmente no Curso de Desenho. Dessa segunda geração, destacam-se as professoras Mércia Lopes e Olga Fuentes Campoy. Essas duas personagens imprimiram uma nova marca ao curso, pois, devido à sua formação acadêmica, passaram a direcioná-lo no sentido de melhor atender aos interesses do mercado de trabalho. A própria Olga nos relata como se deu esta mudança:

> O conjunto de disciplinas, na época, era bastante voltado à área de artes plásticas, preterindo a verdadeira área que teria condições de absorver a mão de obra dos futuros técnicos em Desenho de Comunicação: as artes gráficas. Quando ingressei, para lecionar aos alunos quartanistas, encontrei bastante resistência, pois percebi que eles não tinham muita noção do que os aguardava no Mercado de Trabalho. Decidi direcionar minhas aulas para despertar essa noção, de que, em breve, estariam criando para um público consumidor e não, exatamente, para um público apreciador. Havia a distância equivalente entre a publicidade e o bacharelado. Os locais que aguardavam por esses jovens não eram exatamente, as galerias de arte – as quais, já estavam ocupadas por bacharéis em arte e arquitetos, além dos virtuosos, "amigos de algum rei". As vagas de trabalho para a clientela do desenho de comunicação, estavam em agências de propaganda, revistas, jornais, fábricas de bijuterias, perfumes, embalagens, estamparias, pinturas e decorações de faixas e cartazes, gráficas, indústrias têxteis, laboratórios de fotografias, e toda a sorte de arte voltada à Comunicação Visual, e não, ao hermetismo da arte plástica pura.

Essa geração de técnicos, apesar de ter recebido uma formação em época relativamente recente, ainda manteve muitas das características do antigo artesão do qual

viemos falando ao longo deste trabalho. A prova disso é que, durante alguns anos da existência do curso, eram contratados modelos profissionais para posarem em determinadas aulas, para que os alunos realizassem desenhos "a bico de pena", produzindo, com isso, verdadeiras obras de arte. Essas práticas sobreviveram até meados da década de 1990, o que é um verdadeiro espanto, visto que, ao mesmo tempo em que remetiam ao trabalho dos antigos mestres artesãos, conviviam já com aulas de informática dentro da mesma escola.

Mudanças e polêmicas

O avanço tecnológico também viria a cobrar seu preço do curso de Desenho de Comunicação. Com o barateamento dos microcomputadores e sua consequente popularização, o Centro Paula Souza passou a investir na criação de laboratórios cada vez mais bem equipados. Isso permitiu que o Curso de Desenho se transmutasse em Curso de Design Gráfico. Contribuiu decisivamente para esta mudança a chegada à escola de uma terceira geração de docentes egressos do próprio curso de Desenho de Comunicação, professoras como Mônika Tanaka, Mirian Rose, Raquel Molino, Rita de Cássia, entre outros, trouxeram uma experiência nova e diferenciada para a escola, o que possibilitou a criação de um curso mais voltado aos novos tempos que se anunciavam. Mais uma vez a professora Olga nos deixou o seu relato para que pudéssemos vislumbrar este processo:

> Logo, alunos formados na escola, foram convidados a integrarem o quadro de professores e a serem também "multiplicadores" desses saberes adquiridos. Assim, iniciaram-se como docentes: Mônika, Rita e Miriam Rose. Destacaram-se as professoras Mônika e Miriam Rose, as quais fizeram graduação em artes, com Licenciatura e em seguida, Desenho Industrial, vindo a dar a terceira fase de contribuições, voltando definitivamente, o curso para as artes industriais, tendo o curso mudado seu nome para Design Gráfico. Outros ex-alunos foram convidados, com Vitor Mizael, Viviane Bueno, Adriana. A professora Raquel Molino também trouxe sua valiosa contribuição, porém, mais voltada à área de Marketing.

Assim como em outras áreas do Ensino Técnico, o avanço tecnológico e em especial a informática, provocaram mudanças no tipo de habilidades e competências exigidas ao formando em uma escola técnica. Com novo maquinário e novos recursos gráficos oferecidos pelos softwares, não havia mais a necessidade que se "domesticar-se a mão". Passou a contar muito mais o conhecimento e a intimidade com o vídeo e o teclado para que o aluno se desenvolvesse e aprimorasse suas habilidades na criação de projetos gráficos. Segundo a professora Olga, isso somado a outras mudanças na estrutura e duração do curso, além de alterações nos critérios de seleção, aprovação dos formandos, provocaram alguns resultados indesejáveis. Em sua entrevista ela fez menção a estas mudanças no perfil do técnico formado pela escola, a nosso ver, não sem uma ponta de ressentimento:

> Hoje não tenho mais contato com o que ocorre, mas creio que, a massificação de formaturas com a redução do curso a apenas um ano e meio, tenha prejudicado a qualidade de produção desses alunos, os quais, anteriormente, treinavam por quatro anos, em ensino integrado, para exercer a sua futura profissão. Mais tarde,

> o Ensino Técnico desmembrou-se do Ensino Médio, mantendo apenas algumas disciplinas e (o curso) durava três anos. As provas de aptidão deixaram de ser aplicadas, obrigando a um afrouxamento no nível de exigência para as atividades e para o resultado final dessa formação. O exercício da reflexão e da crítica foi "engolido" pela necessidade cada vez mais premente, de formação de mão de obra rápida.

Discussões deste tipo povoam intensamente o cotidiano da Educação Técnica. É praticamente impossível analisar-se o passado e não se fazer comparações com o presente. Ou ainda olhar nostalgicamente para um passado emoldurado pelo tempo e não sentir o desejo de recuperá-lo e revivê-lo. Nesse sentido, o debate se torna cada vez mais acirrado e as opiniões se dividem. Todo o processo de mudanças descrito até aqui, se repetiu em outras escolas, outros cursos e outros momentos durante o desenvolvimento da Educação Pública no Brasil. No entanto, a forma com que percebemos essas mudanças é que vai determinar nossas memórias, impressões e principalmente a análise que faremos do fato apreendido. Ao ser questionado sobre a formação recebida pelos técnicos do Centro Paula Souza atualmente, o professor Patané fez a seguinte análise:

> Olha, talvez seja difícil você fazer uma comparação direta. Eu não quero ser saudosista falando: "Não, naquela época era muito melhor". Mas hoje em dia você tem tecnologias que de uma forma ou de outra compensam uma deficiência que naquela época não existiam. Então, antigamente você tinha um torno mecânico, e o torneiro tinha que sair com uma habilidade impar. Hoje não, hoje você tem os CNCs (controle numérico computadorizado) onde praticamente você faz a programação, e ele faz a peça com uma precisão melhor. Então, talvez em termos de destreza, de habilidades, os técnicos sairiam melhores. Só que hoje em dia você consegue compensar isso e produzir muito melhor com o uso de tecnologia. Como esta geração é a geração da tecnologia, a geração dos botões, ela tem essa possibilidade. Então, eu não quero fazer uma análise dizendo que naquela época as pessoas eram mais dedicadas, elas saiam melhor formadas, mas eu acho que cada época é sua época e a gente não pode fazer essa análise superficial, de que aquela época é melhor ou essa é melhor.

O debate é produtivo à medida que coloca diferentes pontos de vista e aguça nossa percepção do processo como um todo. As entrevistas realizadas para a consecução deste trabalho nos levaram a muitas reflexões acerca das transformações sofridas pela escola nas últimas décadas e nos motivaram a buscar perceber as contradições que as motivaram. Pudemos também analisar os primórdios da Educação Profissional e vislumbrar os ideais que permearam sua fundação e estabelecimento na capital paulista. Desde então, o ensino técnico tem evoluído continuamente e superado seus desafios a despeito das inúmeras contradições, idas e retrocessos, tropeços e avanços que estiveram presentes nestes cem anos de sua existência. O debate, a reflexão e a análise são imprescindíveis ao processo de evolução e sempre bem-vindos.

Referências

Fontes primárias:

Arquivo Permanente da Etec José Rocha Mendes

Caixa de Prontuários nº 001/050

Caixa de Prontuários nº 681/720

Caixa de Prontuários nº 721/740

Caixa de Prontuários nº 741/790

Caixa de Prontuários nº 3231/3270

Caixa de Prontuários nº 3271/3220

Caixa de Prontuários nº 3221/3260

Caixa de Prontuários nº 3261/3300

Livro de Registro de Matrículas 1963 – 1967

Livro de Registro de Matrículas 1968 – Curso Noturno

Livro de Registro de Matrículas 1968 – 1972

Livro de Registro de Diplomas 1972 – 1974

Livro de Registro de Diplomas 1964 – 1965

Pasta de Recortes do DOE – Secretaria Acadêmica Etec José Rocha Mendes.

Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas

Livros Administrativos

Livro de Estatística – 1935/1956

Livro de Registro de Matrícula – 1927/1937

Livro de Registro de Matrícula Noturno – 1928/1937

Livro de Registro de Matrícula – 1933/1937

Livro de Registro de Matrícula – 1936/1950

Livro de Registro de Matrícula Noturno (curso de Aperfeiçoamento) – 1938

Livro de Registro de Matrícula Noturno – 1938/1941

Livro de Registro de Matrícula Diurno – 1938/1942

Livro de Registro de Matrícula Noturno – 1941/1943

Livro de Registro de Matrícula Diurno – 1942/1943

Livro de Registro de Ponto Diurno e Noturno – 1937

Livro de Registro de Ponto – 1939/1940

Livro de Registro de Ponto Diurno – 1940/1941

Livro de Registro de Ponto Diurno e Noturno – 1940/1941

Livro de Registro de Ponto Noturno dos Cursos Técnico, de Aprendizagem e Aperfeiçoamento – 1941.

Livro de Registro de Ponto Diurno do Curso Ferroviário – 1941.

Livro de Registro de Ponto Provisório do Instituto Profissional Masculino – 1941

Livro de Registro de Títulos de Funcionários – 1926/1934.

Livro de Registro de Títulos de Funcionários – 1934/1938.

Livro de Registro de Títulos de Funcionários – 1938/1943.
Livro de Registro de Títulos de Funcionários – 1943/1944.
Livro de Registro de Títulos de Funcionários – 1947/1949.
Caixa de Arquivo do "Dossiê Mário Ianeta".

Pastas de Arquivo Iconográfico

Pastas de Arquivo Fotográfico – Década de 1920
Pastas de Arquivo Fotográfico – Década de 1930
Pastas de Arquivo Fotográfico – Década de 1940
Pastas de Arquivo Fotográfico – Década de 1950
Pastas de Arquivo Fotográfico – Década de 1960
Pastas de Arquivo Fotográfico – Década de 1970
Pastas de Arquivo Fotográfico – Década de 2000
Caixa de Arquivo Fotográfico – Década de 1980
Caixa de Arquivo Fotográfico de Festas e Comemorações.

Álbuns fotográficos

Álbum de Formatura do Curso Técnico – 1936
Álbum de Formatura do Curso Técnico – 1949
Álbum de Formatura do Curso Técnico Industrial – 1950
Álbum de Formatura do Curso de Mestria – 1950
Álbum de Formatura do Curso Técnico – 1955
Álbum de Formatura do Curso Técnico – 1956

Fontes orais:

PATANÉ, Edson João. Entrevista concedida a Paulo Eduardo da Silva, em 18 de agosto de 2012.
CAMPOY, Olga Fuentes. Entrevista concedida a Paulo Eduardo da Silva, em 26 de abril de 2013.

Internet

ANTIQUITES em France. Cellettes França. Disponível em:
<http://www.antiquites-en-france.com/other_item/ferdinand-barbedienne-sculpture>. Acesso em: 05 ago. 2011.
ARCADJA auction. Disponível em:
<http://www.arcadja.com/auctions/es/frick_ferdinand/artista/76179/>. Acesso em: 12 set. 2011.
ARTNET auction. Nova York, EUA. Disponível em:
<http://www.artnet.com/artists/ferdinand-frick/past-auction-results>. Acesso em: 17 ago. 2011.
AUKTIONSHAUS Bergmann. Erlangen, Alemanha. Disponível em:
<http://www.auktion-bergmann.de/ufItemInfo.aspx?a_ id=101&i_id=294010&l=F&s_id=212>. Acesso em: 07 set. 2011.

Referências Bibliográficas

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 6ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

MARINI, Felice Melis. **L'Acquqforte:** Manuale Pratico con 10 Tavole e 15 prove originale. Milano: Ulrico Hoepli – Editore Libraio Della Real Casa, 1916.

MEIHY, José C.S.; HOLANDA, Fabíola. **História Oral:** como fazer, como pensar. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

ZUCCHI, Bianca B. Historiografia do Ensino Profissional no Brasil e as Iniciativas ligadas à Racionalização dos Métodos de Ensino. **Caderno de resumos & Anais do 5º. Seminário Nacional de História da Historiografia: biografia & história intelectual.** Camila Aparecida Braga Oliveira; Helena Miranda Mollo; Virgínia Albuquerque de Castro Buarque (orgs). Ouro Preto: EdUFOP, 2011. (ISBN: 978-85-288-0275-7)

“ALIMENTAÇÃO E BEM ESTAR SOCIAL – ALICERCES E PRÁTICA DA ALIMENTAÇÃO RACIONAL”: OBJETO DA CULTURA ESCOLAR DO CURSO TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA DA ETEC CARLOS DE CAMPOS NAS DÉCADAS DE 1950 A 1970

Mônica de Oliveira Costa
Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, em São Paulo

Introdução

O livro “Alimentação e Bem Estar Social – Alicerces e Prática da Alimentação Racional” lançado em 1951, pelos médicos e professores do Curso de Nutrólogos do Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS), Álvaro Ribeiro e Thalino Botelho, é composto por duas partes. A primeira trata das bases da dietética, o papel dos macro e micronutrientes na dieta e a segunda, de temas de interesse social, como a alimentação nas diferentes fases da vida, das coletividades, a do brasileiro naquela época e uma análise das propostas do Plano SALTE, referente à produção de alimentos no país.

Houve uma preocupação, por parte dos autores, em publicar um livro de fácil entendimento para aqueles de instrução secundária ou superior de diversas áreas, como engenheiros, advogados, farmacêuticos, dentistas, militares, professores, comerciários e industriários, a fim de que as informações fossem compartilhadas com familiares e seus subordinados.

O prefácio do livro foi escrito pelo professor W. Berardinelli, Catedrático de Clínica Médica na Faculdade Nacional de Medicina, Diretor do Instituto de Endocrinologia da Santa Casa (Centro de Pesquisas Endocrinológicas da Universidade do Brasil), que destaca a importância dos autores no estudo da nutrição, da complexidade do tema traduzido de forma que técnicos e leigos pudessem entendê-lo. Há um curioso parágrafo, onde Berardinelli cita que, no futuro, as cozinheiras se tornarão *“técnicas de forno e fogão”* ao deixarem de lado o empirismo e a ignorância sobre a alimentação.

O livro “Alimentação e Bem Estar Social – Alicerces e Prática da Alimentação Racional” (figura 1) encontra-se no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual (Etec) Carlos de Campos, em São Paulo, e, apesar de muito danificado, faltam apenas algumas páginas, que correspondem ao índice. Na capa, bem escurecida e destruída, foi colocada uma faixa de papel cartolina na lombada e o nome foi escrito com caneta esferográfica com o intuito de preservá-la. No cabeçalho está escrito “Biblioteca Brasileira de Nutrição”, logo abaixo os nomes dos dois autores, Álvaro Ribeiro e Thalino Botelho. No meio da página na cor verde, o título do livro “Alimentação e Bem Estar Social”, e na cor preta e em fonte menor “Alicerces e Prática da Alimentação Racional”. No rodapé da página está escrito: “Serviço de Alimentação da Previdência Social – SAPS”.

Figura 1 – Livro publicado pelo Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS), de autoria dos médicos Álvaro Ribeiro e Thalino Botelho, em 1951.

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em 2013.

Na primeira página desse livro encontra-se grafado, no alto "Biblioteca Brasileira de Nutrição" e, logo abaixo, os nomes dos autores e as funções exercidas por eles. No centro da página constam o título e subtítulo do livro. No rodapé, o ano de publicação, 1951, e logo abaixo, Serviço de Alimentação da Previdência Social – SAPS. Todo o texto descrito foi impresso na cor preta. Logo abaixo do subtítulo há um carimbo na cor azul com as inscrições: Centro Estadual Interescolar "Carlos de Campos", Biblioteca Profa. Maria Vitorina de Freitas. Por cima deste carimbo, na cor preta e em letras menores, lê-se: Biblioteca Carlos de Campos, Escola Industrial "Carlos de Campos".

A atual Etec Carlos de Campos foi intitulada Escola Industrial "Carlos de Campos" na década de 1940, e Centro Estadual Interescolar "Carlos de Campos" na década de 1970. Na página três, abaixo da dedicatória dos autores, há outro carimbo escrito em tinta azul: "Instituto Profissional Feminino, 15/10/1951 – BIBLIOTECA". Esses carimbos contendo os vários nomes da escola mostram que este livro esteve presente na biblioteca durante duas décadas, como fonte de estudo e pesquisa. No verso da primeira página, está escrito próximo ao rodapé "Gráfica TUPY Limitada – Editora – Barão S. Felix, 42 – Rio".

Antes do primeiro capítulo, há uma justificativa dos autores, chamada de "Explicação", sobre a necessidade de se lançar um livro que se colocasse no espaço vazio que existia na época entre livros altamente técnicos e volumes de divulgação. Entretanto, os autores explicam que todos aqueles com instrução secundária ou superior poderiam compreender a ciência da nutrição, pois esta foi tratada de maneira não "retalhada". Assim finalizam: "À crítica nada pedimos senão compreensão e justiça e

dela tudo esperamos, menos a acusação de ser o livro inacessível ou de respirar pouco patriotismo" (RIBEIRO, BOTELHO, 1951).

Como já foi citado anteriormente, o livro é dividido em duas partes, Livro I e Livro II, mas de caráter unitário, como explicam os autores:

> A primeira parte, intitulada "Acesso à Dietética", contém um breve histórico da alimentação do homem, explicação do metabolismo calórico e o papel das proteínas, glicídios, lipídios, minerais, vitaminas e água na dieta. O Livro I finaliza com o capítulo intitulado "Valor nutritivo dos alimentos habituais do brasileiro", onde fornece uma visão panorâmica do valor nutricional dos alimentos habitualmente consumidos pelos brasileiros naquela época. O Livro II, cujo nome é "Prática da Alimentação Racional", é composto por temas de interesse social, como a alimentação nas diferentes fases da vida, onde são destacadas as orientações nutricionais para gestante, nutriz, recém-nascido e lactente, pré-escolar e escolar, adolescente, atleta, adulto, velho, das coletividades e, finalmente, a do brasileiro. O último capítulo desse livro chama-se "Realidade alimentar do Brasil", onde os autores fazem uma análise dos principais alimentos cultivados no Brasil, comentam as propostas do Plano SALTE e dão sugestões de como melhorar a alimentação no país.

Serão destacados os capítulos de maior interesse para se conhecer a realidade nutricional dos brasileiros no final da década de quarenta.

Histórico da Alimentação

Os autores descrevem brevemente a evolução do homem primitivo a partir do período paleolítico, onde há o domínio precário do uso da pedra e do fogo, o consumo de alimentos crus e a utilização de utensílios de cozinha ainda muito toscos.

No período neolítico, há a conquista da agricultura, a vida em cabanas e a formação das aldeias, o aparecimento da cerâmica e o cozimento de alguns alimentos. Surgem as sopas e o pão, o armazenamento de cereais na forma de grãos e a criação de animais domésticos. O homem passa a ser sedentário.

A civilização grega, com as obras de Aristóteles e de Hipócrates, passa a contribuir com a elucidação da alimentação e processos digestivos. Até o século XII reinou o abuso à mesa pelos romanos, mas a partir daí até o século XIV as regras de boas maneiras à mesa começam a surgir.

A partir do século XIX estudiosos passam a estudar os fenômenos químicos dos alimentos dentro e fora do organismo, o estudo do calor produzido pelo organismo ao consumir diferentes tipos de alimentos (calorias) e os macronutrientes (albuminas, hidratos de carbono e gorduras). No século XX são descobertas as vitaminas e minerais.

A Revolução Industrial fez com que muitos deixassem o campo e se mudassem para as cidades, causando o desaparecimento de grande número de granjas, pomares e quintais. Surge a frigorificação como processo de conservação de alimentos, aumenta o consumo de farinhas altamente refinadas, enfraquecendo os dentes e causando a constipação intestinal.

Os autores classificam como "época econômico-social" o período a partir de 1935, onde a higiene passa a ter grande importância. Surgem os inquéritos alimen-

tares, criações de cooperativas de consumo, postos de subsistência, cantinas populares, cozinhas centrais, divisões de ensino, trabalhos de investigação, entre outros. Os estudos do problema alimentar aparecem em todos os países, relacionando a economia nacional com a preocupação social em alimentar os escolares e as classes trabalhadoras.

No Brasil, segundo os autores, a maior realização foi a criação do Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS), com seus grandes restaurantes para operários, os inúmeros postos de subsistência e seus programas educativos e práticos de assistência alimentar ao trabalhador e seus cursos de formação de nutrólogos e nutricionistas.

Alimentação das Coletividades

Segundo os autores, os conceitos técnico e econômico devem ser considerados quando se trata da alimentação de coletividades.

Alimentação coletiva pode ser relativamente econômica, pois se compram grandes quantidades de alimentos, diretamente de produtores e dá-se preferência à compra de gêneros de época. O que encarece nos grandes centros são o espaço para sua conservação, meios de executá-la e a mão de obra envolvida.

Os serviços de alimentação também se preocupam com os resíduos que são as partes não utilizadas e as sobras, excedentes da produção. É preciso exatidão e saber como aproveitá-los. Para isso, há o cálculo de provisão, que será mais rigoroso e exato quanto melhor forem os técnicos responsáveis.

Há diversos tipos de coletividades, como enfermos, presidiários, asilados, militares, operários. Alguns estão em repouso enquanto outros em atividade, e é isso que vai demandar maior ou menor quantidade da porção. Devem-se priorizar as fontes de proteínas e depois as de carboidratos e lipídios para o fornecimento de vitaminas e minerais necessários. Como os alimentos ricos em proteína de origem animal são mais caros, é preciso fornecer a quantidade necessária sem onerar o orçamento, dando preferência para os produtos locais.

Para facilitar a elaboração do cardápio, os autores citam que, em colaboração com alguns colegas, criaram oito tabelas de substitutivos de alimentos, onde são citados a quantidade, preferência e valor nutricional. Estas tabelas foram publicadas na "Revista Brasileira de Medicina", volume 4, número 9 de setembro de 1947, segundo os autores.

De cada tabela poderia ser escolhido um elemento para a preparação da refeição, com ampla possibilidade de variação, sem a necessidade de haver cardápios prefixados. As combinações permitiam a elaboração de cardápios com 1.500 calorias, 60g de proteínas, 0,40g de cálcio e grandes quantidades das principais vitaminas.

O Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS), segundo os autores, naquela época era mais uma obra educativa que assistencial, pois "atinge um núcleo muito pequeno, parcialmente quase nulo, do proletariado carioca" (RIBEIRO, BOTELHO, 1951, p.500). Ainda assim, a educação alimentar poderia ajudar a corrigir erros na alimentação do brasileiro, que datava da era colonial, onde a monocultura e a deficiência em alimentos proteicos eram uma constante, apesar da dificuldade econômica de grande parte da população.

Os autores afirmam que a melhoria da alimentação só seria possível com medidas que aumentassem a produção de alimentos e seu consumo, e que uma das causas da má alimentação era a pobreza e nem tanto a ignorância, como quarenta anos antes da publicação do livro.

O problema da alimentação das coletividades não era apenas uma questão de saúde pública, mas também econômica e social. Vários países, como a Itália, Rússia, Japão e Argentina, este último sob a orientação de Pedro Escudero, criaram cooperativas de consumo, cantinas, refeitórios populares, cozinhas centrais para atender grande número de pessoas. França, Inglaterra e Estados Unidos também passaram a debater esse tema.

Após a Segunda Guerra Mundial, os países passaram a se preocupar mais com a alimentação. O Brasil, segundo os autores, precisava dar mais assistência aos criadores e serviços de pesca, estímulo à agricultura melhorando a maquinaria para um cultivo científico da terra, melhoria das indústrias alimentares, favorecidas com equipamentos modernos, e dar prioridade ao transporte.

Alimentação do Brasileiro

Com o intuito de permitir uma visão panorâmica dos hábitos alimentares dos brasileiros naquela época, os autores dividiram o Brasil em quatro zonas, já que é um país de grande extensão, de climas diferentes ocasionando mudanças nos padrões nutricionais. Cada uma das zonas possuía certa uniformidade alimentar. São elas: o Vale Amazônico, o Norte e Nordeste, o Sul e Estados Centrais.

1. Vale Amazônico

Na zona equatorial típica, cuja população marginal dependia do rio Amazonas, inclusive na alimentação, os peixes eram a única fonte de proteína, mas o consumo de proteínas era baixo. O pirarucu fresco ou em conserva era um dos mais consumidos, além da mixira, conserva de peixe-boi na sua própria gordura.

A mandioca, nas mais diversas formas, como farinha d' água usada em muitos pratos e nos refrescos com açaí, corera (bagaço de mandioca), massoca (corera passado na peneira) para a confecção de mingaus era a principal fonte de carboidratos. O tucupi, líquido que sobra do amolecimento da raiz em água, era utilizado em preparações, como o tacacá e pato com tucupi.

A castanha-do-pará era um alimento de valor da região e, segundo os autores, fornece 16g de proteína, sendo recomendado o consumo da farinha parcialmente desengordurada para melhorar a digestibilidade, porém era pouco consumida.

O consumo do refresco de açaí espremido era bem consumido e excelente fonte de vitamina A.

2. Norte e Nordeste

Constituía a zona tropical do país. As principais fontes de proteínas eram a carne bovina ou caprina dessecada ao sol ou ao vento, e o leite. A região do sertão, no interior tropical seco, é a carne de sol que predomina do Maranhão ao Pernambuco. Mais uma vez a principal fonte de carboidrato era a farinha de mandioca, acompanhada da carne dessecada, além da rapadura.

Na época da seca, as folhas de macaíba, caules do xiquexique, raízes e tubérculos, como o cará e a paquivira, substituíam a mandioca. O milho era consumido pelo sertanejo também. No litoral, área tropical e mais úmida, as frutas da região, como

caju, manga, goiaba, mamão enriqueciam a alimentação com vitaminas, como a vitamina C e minerais.

3. Sul

A zona subtropical para temperada, com grande oferta de carne fresca. A carne fresca, vísceras, charque (carne dessecada e conservada pelo salgamento) e o feijão preto eram as principais fontes de proteínas da região. Fonte de carboidrato novamente representada pela farinha de mandioca levemente torrada, sob a forma de farofa, acompanhava o churrasco e o charque.

Os autores fazem uma observação interessante com relação aos imigrantes japoneses, italianos e alemães que mostravam repugnância ao ver o feijão pela primeira vez, mas seu consumo passava a ser o primeiro hábito brasileiro que adquiriam mesmo antes de aprender o idioma português.

4. Estados Centrais

Esta região era a zona que englobava atividades agrícola e pastoril. As principais fontes de proteínas eram a carne de vaca e porco, feijão preto, branco ou mulatinho.

A couve à mineira, finamente picada e passada na manteiga e a taioba tornavam a alimentação a mais saudável de todo o país, segundo os autores. O milho cozido sob a forma de angu e algumas vezes servido com leite fornecia 8% de proteínas, mas com 60% de valor biológico e 70% de carboidratos.

Análise por Grupos de Alimento

Segundo os autores, os pesquisadores americanos dividiram os alimentos em sete grupos básicos que deveriam estar presentes na alimentação diária. Esta divisão ajudava a fazer um estudo crítico sobre os hábitos alimentares. A seguir, as quatro regiões brasileiras serão novamente analisadas, desta vez com relação ao consumo de alimentos de cada um dos sete grupos:

Grupo I: vegetais verdes e amarelos. Talvez mais de 60% dos brasileiros não consumiam esses vegetais, parte pelo motivo econômico e parte pela ignorância, por alegarem que as folhas não alimentavam e eram comida para lagartos ou coelhos. Os autores destacam a falta de hábito de se fazer horta nos quintais.

Grupo II: frutas cítricas: seguramente mais de 25% dos brasileiros nas cidades e 50% nos campos não consumiam laranjas e limões. A má educação e tabus alimentares faziam com que boa parte dos brasileiros as evitassem. Muitos acreditavam que essas frutas fariam mal ao fígado, causavam acidose, apesar de serem alimentos altamente alcalinizantes, enquanto outros achavam que eram descalcificantes, porque na área onde havia grandes plantações de laranja, as crianças apresentavam múltiplas cáries. Caju, manga, goiaba, manga, sapoti, mamão – ricos em vitamina C – também eram pouco consumidos pelos brasileiros.

Grupo III: vegetais e frutos de maior valor glicídico. Os alimentos desse grupo fornecem mais glicídios que propriamente vitaminas e minerais, entretanto, os cereais não eram tão consumidos como as batatas e bananas, de consumo regular nas popu-

lações das cidades. Os autores constataram que mais de 40% dos brasileiros consumiam a farinha de mandioca.

Grupo IV: leite e derivados. Os autores observaram que brasileiro tomava pouco leite por vários fatores, desde o alto preço, pela crença de que ele "faz mal ao fígado" e o tabu de que leite era "perigoso usado com laranja, manga, jaca etc". O uso do queijo era ainda mais limitado por causa do preço.

Grupo V: carnes, ovos, feijão. Neste grupo figuram os alimentos fontes de proteínas. A carne de vaca, fresca ou conservada, tinha maior consumo, pois peixes e aves possuíam altíssimo preço, nem mesmo as classes mais abastadas os consumiam. As vísceras não eram muito consumidas pela falta do hábito alimentar e tabus, que poderiam causar mal ao fígado. O mesmo ocorria com os ovos, pela falta de hábito alimentar e tabus (faz mal ao fígado). Os autores destacam que não só o fator econômico impedia o consumo de fontes proteicas, mas a má educação alimentar conspirava contra a saúde dos brasileiros. Já o feijão era a grande base de proteínas dos brasileiros. Seu valor proteico, glicídico e de ferro sugeririam a complementação do consumo com outros vegetais, a fim de aumentar a quantidade de certos ácidos aminados essenciais não presentes e, assim, aumentaria seu valor nutricional.

Grupo VI: cereais. O arroz, trigo e milho eram os mais consumidos. Comia-se arroz com feijão em todo o país. Cereal de bom valor nutricional, o arroz tornava a dieta dos brasileiros hiperglicídica, o que caracteriza a alimentação de povos mais pobres. O trigo era ingerido na forma de pão, pois o consumo de massas se concentrava na população ítalo-brasileira de São Paulo. O próprio consumo de pão era pequeno e não passava de 70g "per capita" diários. O trigo era muito caro, pois quase todo o trigo consumido era importado. O consumo do milho não era muito grande e seu consumo se resumia na forma de fubá ou amido de milho.

Grupo VII: manteiga. De 50 a 70% dos brasileiros não a consumiam dado o seu alto custo. Davam preferência para o uso dos óleos vegetais.

A partir dessa análise os autores concluíram que, ao comparar o Brasil com outros países, foi possível observar deficiências nutricionais, sobretudo nas zonas rurais em quase todas as categorias de alimentos essenciais.

Houve a predominância do consumo de fontes de carboidratos na alimentação popular, o que é um fato comum em todos os países economicamente pobres.

A principal fonte proteica não era de origem animal, como carnes e ovos, mas de feijão preto, que carece de complementação para aumentar a quantidade de aminoácidos essenciais. Os autores sugeriram o consumo da castanha-do-pará e a soja para enriquecer a oferta proteica.

As frutas eram pouco consumidas, não só devido ao fator econômico, mas também da má educação alimentar e tabus, caracterizando uma deficiência nutricional do brasileiro.

Os autores sugerem a reforma agrária conveniente, com melhor aproveitamento da terra nas circunvizinhanças das cidades, e prioridade para a melhoria de equipamentos das indústrias alimentícias, concomitantemente com os meios de transporte. Além disso, havia a necessidade de uma educação alimentar para a população, porém o fator econômico ainda tinha um peso grande na escolha de alimentos de menor valor nutricional.

Realidade alimentar no Brasil através do Plano "SALTE"

Os autores comentam neste tópico que um dos erros mais comuns no estudo panorâmico de assuntos alimentares é o de oferecer uma solução unilateral, atendendo apenas ao problema da agricultura, no sentido de se aumentar a produção, esquecendo-se da questão do transporte, crédito aos produtores, assistência social e profissional aos trabalhadores, política de preços para se evitar a exploração dos agricultores pelos intermediários, organização de silos e armazéns para evitar a flutuação de preços, a luta contra a manobra dos mercados externos, entre outros. Curioso é que, em pleno século XXI, o Brasil ainda enfrenta as mesmas dificuldades.

As causas básicas da deficiente estruturação econômica do país, segundo os autores, eram o baixo consumo interno e a subprodução que dele decorria. O aumento da produção poderia vitalizar o mercado de trabalho, reduzir o custo das utilidades e finalmente haver um equilíbrio entre a política de salários com baixo nível do custo de vida.

Na época em que o livro foi escrito, os autores comentam que as importações cresciam e as exportações diminuíam, resultando num desastroso desequilíbrio da balança comercial. A sugestão era a de procurar exportar não produtos alimentícios, mas minerais e outras matérias primas, para que não houvesse falta de alimentos no país.

Como sugestão, os autores comentam organizar, com a Organização de Agricultura e Alimentação (FAO), quotas de exportação de alimentos. Além disso, deveria ser feito um estudo do solo brasileiro com a organização do competente mapa, à maneira como foi feita em São Paulo, para a diversificação da agricultura no país.

A partir daí, os autores entenderam que o país seria capaz de produzir artigos de exportação de acordo com as necessidades e cotações dos mercados estrangeiros, sem prejudicar a demanda interna.

A parte final do Livro II descreve as principais plantações da época em solo brasileiro, o projeto de melhorias elaborado no Plano SALTE e sugestões de como melhorar a produtividade de cada uma delas. São comentados também os valores nutricionais e quanto esse aspecto poderia melhorar a qualidade alimentar do brasileiro.

Plano SALTE

Nome de um plano econômico elaborado pelo governo brasileiro na administração do presidente Eurico Gaspar Dutra (1946 – 1950), que tinha como objetivo estimular o desenvolvimento de setores da saúde, alimentação, transporte e energia ("salte").

O Plano SALTE foi apresentado ao Congresso em 1948 e aprovado dois anos depois, apesar do projeto inicial de execução ser datado de 1949 a 1953. Apesar das várias propostas de investimentos nas diversas áreas, o plano foi abandonado em 1951, ano de publicação do livro em estudo neste trabalho. Há uma menção no rodapé da página 517, sobre o fato de que o capítulo em questão fora escrito a partir da publicação oficial do Plano SALTE e os dados estatísticos nele baseados (SILVA, 2007; RIBEIRO, BOTELHO, 1951, p. 517).

Produção Vegetal

Açúcar: a maior produção se concentrava nas regiões de Pernambuco, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Os autores sugerem reduzir o consumo (alto no

Brasil) e promover a exportação deste na forma industrial de doces; incentivar o uso do açúcar mascavo, do melado e rapadura, por serem de produção mais barata e de maior valor nutricional (ferro e cálcio) que o açúcar comum. O Plano SALTE sugeria o aumento do consumo do açúcar, mas os autores discordam, pois, por ser muito barato, o brasileiro já dava preferência ao consumo deste a de outros alimentos mais saudáveis, empobrecendo sua alimentação.

Algodão: enquanto o Plano SALTE sugeria o aumento da produção para aproveitamento da fibra de algodão para sacaria, os autores deram preferência ao consumo dos subprodutos, como o óleo do caroço de algodão, gordura de alto valor nutricional (ácidos graxos essenciais) e à torta ou farelo de algodão como forragem ou adubo.

Arroz: o volume de produção permitia o abastecimento do mercado interno e ainda a exportação. A produção ocorria nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais e Goiás. O governo deveria fomentar a produção para facilitar a circulação, realizando planos de irrigação, assistência técnica ao agricultor, mecanizando as lavouras. Os autores somente concordavam com misturas panificáveis de farinha de arroz com a de trigo em casos emergenciais.

Batata: consumo estava aumentado, mas havia problemas com a obtenção de sementes para o plantio devido às moléstias de vírus e a degenerescência, impossibilitando o uso das sementes produzidas e daí a necessidade de importação de sementes. O Plano SALTE sugeria a melhoria da produção de sementes. Os autores sugeriram ainda a aquisição de adubos minerais para enriquecer nutricionalmente o solo para o plantio da batata e o armazenamento regular para evitar a flutuação dos preços. Eles comentam que o Plano SALTE não se preocupou com a questão do consumo do alimento pelo brasileiro e, principalmente, por outros povos, limitando-se a citar a relação entre o valor de produção e a produção dos centros de consumo.

Cacau: consumo mundial aumentava e a produção nacional diminuía devido às doenças e pragas de fácil combate. A Inglaterra alegava que o nosso produto não tinha valor e gosto para as necessidades industriais, porque possuía "cheiro de presunto" e sabor amargo. O combate às pragas, seleção do cultivo e aperfeiçoamento da fermentação e secagem se tornavam necessárias, assim como a necessidade de diversificação da cultura de outros produtos, já que 2/3 da receita baiana vinha do cacau e o perigo da monocultura deveria ser evitado.

Café: apesar de exercer influência na economia nacional, havia o esgotamento da terra e perda dos mercados para países concorrentes. Depois da especulação das classes comerciais do preço do café nas duas primeiras décadas do século XX veio a política de regulamentação do escoamento das safras. Os autores citam que naquele momento havia a pressão para a manutenção dos preços altos, através de recursos onerosos, tributação sobre o produto e até queima de mais de 70 mil sacas. Entre 1930 e 1932, os preços chegaram a níveis inferiores ao custo da produção, com queda da qualidade e perda de mercado para os países da América Central. A sugestão era a de supervisionar o cultivo e a industrialização do café, aumentando o rendimento, melhorando a qualidade, reduzindo o preço de custo e intensificando a propaganda para o aumento do consumo nos mercados interno e internacional.

Chá: apesar da cultura ter sido introduzida no tempo da colônia, apenas a partir de 1939 o Brasil conseguiu colocar sua produção em outros mercados, principalmente o sul-americano. A produção maior era em Ouro Preto (MG) e Registro (SP) por colonos

japoneses. A maioria dos fabricantes não dispunha de boas instalações, nem de recursos financeiros suficientes para melhorias, prejudicando a qualidade final do produto. O mercado externo se mostrava crescente, principalmente na China, Índia, Oriente Médio e África com o aumento do poder aquisitivo da população.

Feijão: constituía junto com a mandioca a base da dieta da população rural brasileira. A produção se concentrava nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul. Os autores comentam que, apesar do grande consumo, havia evidente falta de atenção dos poderes competentes para o melhoramento agrícola do feijão e especialização da produção com variedades que pudessem atender ao mercado estrangeiro. Os autores sugerem o hibridismo do feijão com a soja, para melhorar a qualidade nutritiva. O Plano SALTE nem menciona o consumo do feijão, dificultando os planos para o fomento de sua produção.

Forragem: os autores comentam sobre a falta de estudos sobre a forragem para atender o rebanho nacional, formada por farelo, farelinho de trigo, tortas e o emprego do *adlay*, que se mostrou um excelente vegetal de alto valor proteico, mesmo que de baixo poder biológico.

Mandioca: raiz de extrema importância no país, os principais produtores eram a Bahia, Santa Catarina, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Além de hábito alimentar arraigado, a mandioca era de baixo valor unitário, de excelente produtividade e facilidade de beneficiamento. Os autores sugerem a utilização da mandioca no fabrico do pão misto, prática que aumentaria a produção da mandioca e assim reduziria a importação de trigo. Os autores citam que o Brasil estava produzindo muito bem o amido de mandioca, exigido pelos mercados internacionais, porém "um triste acordo" com a Argentina jogou por terra toda a indústria, através do estímulo ao consumo do trigo. Os autores se mostram favoráveis às medidas, que facilitariam a produção da mandioca, inclusive por ser a maquinaria de sua industrialização a mesma necessária para a cultura de milho, batata e trigo, e a garantia do consumo pelos brasileiros.

Milho: os autores citam que a produção de 5 milhões de toneladas do alimento alcançada pelos estados sulinos seria suficiente para o abastecimento interno. Haveria apenas a necessidade de reparos nos meios de produção, armazenamento e transporte, produção de sementes, postos de benefícios, expurgo, conservação e distribuição. O milho era necessário para a suinocultura, avicultura e engorda precoce do gado para a produção de carne de alta qualidade. Os autores comentam que o Plano SALTE deveria dar mais atenção à quantidade proteica fornecida pelos cereais, que poderia ser oferecida à população a baixo preço. Sugerem que os processos de beneficiamento industrial poupassem ao grão do cereal e às farinhas produzidas o germe, fonte de boa proteína.

Mate: os autores citam que o mate foi o 4º produto mais exportado, atrás apenas do café, cacau e couro e passava a ocupar o 39º lugar. A Argentina, que outrora era o maior importador, passou a ser o maior concorrente, e destacam o desinteresse das questões agrícolas por parte do governo brasileiro. Os autores sugerem a criação de cooperativas, pois um grupo pequeno de intermediários com interesses puramente lucrativos detinham o monopólio e especulavam o produto. A industrialização do produto, segundo os autores, seria útil para o desenvolvimento econômico do setor hervateiro, assim como para o desenvolvimento social de seus dependentes. Sugerem ainda a criação de refrigerantes à base de mate, que faria frente àquele à base de

cafeína de país estrangeiro. Os autores também criticam o Plano SALTE por não ter citado o guaraná em nenhum momento, e que deveria ocupar um lugar de destaque na indústria nacional como base para refrigerantes.

Horticultura e fruticultura: os autores sugerem que a agricultura deveria ser planejada de acordo com orientações de nutrólogos. O Plano pouco cita a horticultura e os autores criticam, pois o brasileiro da época não tinha o hábito de consumir legumes e hortaliças. A fruticultura é citada no Plano como desorganizada devido às pragas e doenças e pelo subconsumo durante a guerra. Os autores apontam que a exportação da citricultura caiu de 6 milhões para 1 milhão, e frutas como abacaxi, banana, pêssego, marmelo possuíam importância industrial. Sugerem o combate às moscas, investimentos nas variedades exportáveis, a utilização da castanha do caju e extração do óleo e o fomento por parte do Plano SALTE para a industrialização do suco de caju, já que no Norte havia o refrigerante Cajuína. Os resíduos das polpas poderiam virar tortas para a alimentação do gado leiteiro. O Plano assegurava a criação de uma rede frigorífica fixa e móvel para promover a produção, sem a qual não seria possível assegurar o consumo desses alimentos.

Óleos, ceras e resinas: os autores criticam o pouco valor dado aos óleos produzidos a partir dos frutos brasileiros, em detrimento das propriedades do azeite de oliva. Os autores sugerem o tratamento industrial desses frutos para a obtenção de farinhas de alto valor proteico e óleo comestível. O Plano também não cita o amendoim, dendê e a castanha-do-pará.

Trigo: se as necessidades normais de consumo do brasileiro fossem atendidas internamente, não haveria a necessidade de importação desse cereal. Os estados produtores, que eram o Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Paraná, Santa Catarina, São Paulo e Minas Gerais poderiam produzir mais se os pecuaristas se interessassem em também cultivar o trigo. Os autores criticam a expectativa modesta do Plano com relação ao cultivo do trigo e sugere a rotação de cultura do trigo, arroz, milho ou batatinha para contribuir com o enriquecimento do solo. Os autores lembram que a cultura do trigo, no Brasil, nos vários estados citados anteriormente, propiciaria colheita do alimento durante todo o ano. Enquanto os estados da região sul colheriam de novembro a janeiro, o norte do Paraná, São Paulo e o sul do Mato Grosso (atual Mato Grosso do Sul) de julho a setembro e, em Minas Gerais, em abril, maio, julho e agosto.

Vitinicultura: o Rio Grande do Sul é maior produtor de uvas para o fabrico de vinhos. O vinho brasileiro encontrava problemas: pinho inadequado para o barril, que dava um mau gosto; a superfície interna do barril revestida com parafina permitia o contato do vinho e a madeira, a não homogeneização de pequenos engarrafadores e fraudes na composição da bebida. O alto preço e a qualidade determinavam baixíssimo consumo individual. A produção de vinagre também era pequena na época. Os autores sugerem que o Plano SALTE deveria ter apresentado medidas para o fomento da produção de sucos de uva, de valor nutritivo e sabor agradável, e que mereciam o apoio dos nutrólogos.

Os autores comentam ainda algumas ações que o Plano SALTE pretendia tomar, como a possibilidade de recuperar a decadência agrícola da Baixada Fluminense e do Vale do Paraíba, terras danificadas pelo fogo e erosão. O Plano cogitava dar garantia de produção, distribuição pelos armazéns e silos, estimular práticas agrícolas, como a rotação de culturas, plantio a favor do declive, fomentos, combate à erosão e pragas,

entre outros. Os autores, porém, afirmam a necessidade da mecanização da lavoura para o aumento da produção de alimentos.

Produção animal

Carnes e derivados: os autores citam que as carnes e derivados eram a fonte de maior preocupação, pois houve um aumento do consumo interno, fato positivo, mas ainda estava aquém do ideal. Estimavam que o consumo médio de carne pela população rural do país, principalmente de animais de pequeno porte, como suínos, caprinos e aves, fosse de 75g por pessoa por semana. Os maiores centros consumidores eram o Distrito Federal (Rio de Janeiro), São Paulo, Santos e Santo André. O Plano SALTE insistia que o problema básico da falta de carne era o aumento do consumo e não o aumento do preço da carne verde e do charque.

Suínos: a produção de suínos estava vinculada à cultura do milho e de tubérculos. Com o aumento da cultura do algodão, houve a queda da produção de milho e, consequentemente, a de suínos. Os autores dizem que a finalidade básica do porco no Brasil era para a produção da banha, pois os demais produtos eram subsidiários. Citam ainda que, enquanto a população não aderisse aos produtos enlatados preferidos pelo mercado externo, os produtos de salsicharia e as carnes salgadas continuariam bem aceitos.

Ovinos: de maior interesse nas regiões nordestinas e do sul, pois as das regiões centrais não mostravam interesse pelo consumo desta carne. O consumo da carne havia aumentado em 260% nos últimos dez anos, mas a carne ovina enlatada não era apreciada.

Caprinos: os autores citam que o tamanho do rebanho permanecia estacionário e que o consumo maior era na forma de charque, preparado nas próprias fazendas, principalmente na região nordestina do país.

Aves: São Paulo e Rio de Janeiro eram os maiores abatedores e consumidores de aves, mesmo havendo maior abundância de outros tipos de carnes. A estimativa de consumo médio *per capita* anual era de 2 kg nessas regiões.

Pescado: mais consumido nas regiões litorâneas e os dados de consumo eram falhos por serem controlados nos grandes centros. Os dados oficiais estimavam um consumo de 100 mil toneladas em 1946.

Os autores fazem um fechamento sobre a produção e consumo dos diversos tipos de carnes, ressaltando que o Brasil daquela época não estava em condições de exportá-la, porque não produzia a quantidade mínima para a alimentação do povo brasileiro, já que a exportação deveria ser feita com produtos excedentes.

A população ainda não estava acostumada a consumir as carnes enlatadas, que teriam um controle de qualidade higiênico-sanitário melhor que o charque produzido domesticamente. As carnes enlatadas tinham a vantagem, segundo eles, de aproveitar partes do animal normalmente desprezadas para o consumo. Nem todas as carnes podem ser transformadas em charque, pois exigiam-se peças mais ou menos padronizadas, o que levava a sobras parciais de produto. O Plano SALTE dava preferência à industrialização das carnes, mas os autores lembram que seria necessária uma educação alimentar para o consumo deste produto enlatado.

Leite e derivados: os autores criticam a falta de orientação na coleta de dados para se conhecer a produção de leite e laticínios no Brasil naquela época. Os maiores

números se encontram no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. A produção nacional de 1947 era de 3,7 milhões de leite em pó, 13 milhões de quilos de leite condensado, quase 13 milhões de quilos de queijo e 20 milhões de quilos de manteiga. Era inexistente o volume de exportação de laticínios naquela época, já a importação de leites desidratados, e farinhas lácteas, mesmo em áreas leiteiras, aumentava. O Plano SALTE previa o uso de veículos adequados para o transporte do leite e derivados, horários preferenciais nas estradas, cuidados nos serviços de carga e descarga, taxas de fretes, entre outros. Os autores, entretanto, destacam a importância das usinas de beneficiamento ou de pasteurização, que recebiam o leite de várias procedências para filtrá-lo, pasteurizá-lo, refrigerá-lo e engarrafa-lo dentro das normas higiênico-sanitárias. Mesmo em épocas de escassez, as usinas poderiam manter um volume constante para o abastecimento, para evitar a queda do consumo. Eles criticam a crescente preferência pelo leite desidratado de origem estrangeira. Estimaram um consumo *per capita* de 40g ou menos nas capitais do nordeste e de 80 a 170g nas capitais do centro e sul do país. Como obstáculo ao desenvolvimento da indústria leiteira brasileira, os autores citam a formação de veterinários, operários especializados e técnicos em laticínios. Curioso que o Plano SALTE afirma que o clima brasileiro parece não convidar a um maior consumo de leite, mesmo com um consumo médio de 100g, considerado baixíssimo pelos autores. Estes destacam que a razão para o baixo consumo é devido à má qualidade do produto, volume insuficiente para as necessidades e o baixo poder aquisitivo do consumidor. Com relação à produção de manteiga e queijos, o Plano acentua a necessidade de instalação frigorífica nas fábricas para a maturação e cura de certos tipos de queijos, estocagem da manteiga e queijos frescos. Os autores destacam a falta do aproveitamento industrial do soro do leite que, se transformado em pó, poderia ser usado na panificação ou fabricação da lactose. O Plano também cogitava o comércio de dois tipos de leite, o cru comum, entregue ao consumo em até 3 horas após a ordenha, e o cru refrigerado a 8°C, filtrado e engarrafado em frascos padronizados. Além disso, o Plano previa a divulgação de orientações referentes à criação do gado leiteiro, ordenha higiênica, montagem de fazendas e granjas, fábricas de laticínios e usinas, tecnologia da fabricação de queijos, manteigas e leites preparados.

O Plano SALTE é criticado pelos autores por não dar muita importância à apicultura e ao problema da pesca, pois havia falta de transporte para a condução do pescado aos centros consumidores, a ausência de entrepostos, barcos com câmaras frigoríficas, falta de assistência financeira ao pescador e armador. O pescado, inclusive o de rio, poderia substituir naturalmente a carne bovina em regiões com deficiência proteica de origem animal.

O Brasil não era autossuficiente na produção de alimentos proteicos de origem animal e era necessário aumentar em três vezes a produção para atender a todos. Os autores sugerem a criação de rebanho bovino devido às condições geográficas e ecológicas.

Em resumo, os autores afirmam que, apesar dos defeitos do Plano SALTE, este não deixava de ser um esforço de planificação dos problemas econômicos encontrados no país naquela época, no sentido de procurar melhorar a realidade alimentar do Brasil, mas que infelizmente pouco foi aplicado.

Referências Bibliográficas

RIBEIRO, Álvaro; BOTELHO, Thalino. **Alimentação e Bem Estar Social: Alicerces e Prática da Alimentação Racional.** Serviço de Alimentação da previdência Social – SAPS. Biblioteca Brasileira de Nutrição. Rio de Janeiro: Gráfica Tupy Limitada, 1951.

SILVA, Itamar Nunes da. **Plano Dutra.** (8 de set. de 2007). Disponível em: <http://estadoedemocracia.blogspot.com.br/2007/09/plano-dutra.html>. Acesso em 05 jul 2013.

AS PUBLICAÇÕES EDUCACIONAIS E LIVROS DIDÁTICOS DIANTE DA LEI 5.692/71

Maria Teresa Garbin Machado[1]
Carlos Alberto Diniz[2]

1. Etec Professor Alcídio de Souza Prado, em Orlândia.

2. Etec Sylvio de Mattos Carvalho, em Matão.

Introdução

A implantação da Lei 5.692/71, com a profissionalização compulsória, trouxe também, entre suas diversas interfaces, o predomínio do tecnicismo, tanto na implantação do currículo quanto em diversas práticas, inclusive às voltadas à orientação de livros didáticos.

Porém, para melhor entendimento, faz-se necessário um pequeno retrospecto cronológico de fatos voltados à educação brasileira antes desta lei.

Retrocedendo ao Brasil, da década de 1960, com o advento da Lei 4.024/61, várias experiências educacionais de cunho humanista foram realizadas no âmbito da escola pública, como o Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro; o Instituto Estadual de Educação de Minas Gerais; e no estado de São Paulo, o Colégio Caetano de Campos, o Ginásio Pluricurricular Experimental da Lapa, o Colégio de Aplicação da USP e os ginásios vocacionais (SOUZA, 2011).

Ao mesmo tempo, em uma linha diversa e de forma concomitante, foi surgindo também uma educação com visão mais tecnicista.

No cenário internacional, Saviani (2007) aponta que, nesta mesma década, houve o auge e o declínio da pedagogia nova, uma vez que o clima de euforia em torno do movimento pedagógico renovador em diferentes países começou a dar sinais de esgotamento, principalmente diante do ambiente da Guerra Fria. O lançamento do Sputinik pela União Soviética em 1956, saindo à frente dos Estados Unidos na corrida espacial, desencadeou uma série de questionamentos à educação nova. A propaganda ocidental pregava que a educação russa era autoritária, antidemocrática e de qualidade inferior à americana. Porém, o êxito científico e tecnológico dos russos denotava uma formação mais sólida e avançada do que a do Ocidente, e as escolas americanas passaram a ser criticadas por darem atenção excessiva às crianças, e pouca importância aos conteúdos a serem ensinados.

Com a implantação do regime militar, o lema positivista da bandeira brasileira “Ordem e Progresso” metamorfoseou-se em “segurança e desenvolvimento”, objetivando o desenvolvimento econômico com segurança. Diante disso, o sistema de ensino passou a ser considerado um entrave a ser removido, devido à sua baixa produtivi-

dade, identificada pela deficiência do índice de atendimento da população em idade escolar, e nos altos índices de evasão e repetência (SAVIANI, 2007).

Além dos aspectos citados, no final da década de 1960, o governo federal se encontrava diante de uma crise decorrente da insuficiência de oferta de vagas para o ensino superior, representativo de aspirações quanto à ascensão social e sucesso no mercado de trabalho. Este descontentamento, gerador de representações estudantis incômodas, era somado à insatisfação da indústria quanto à falta de profissionais habilitados.

Dentro do entendimento de que a educação continha um importante papel no desenvolvimento e consolidação das relações capitalistas adotadas pelo regime militar, mudanças se fizeram necessárias no âmbito educacional, cujas tendências já haviam sido manifestadas em simpósio de 1964 e fórum de 1968, sob o tema "A educação que nos convém" (SAVIANI, 2007).

A teoria do capital humano e os acordos internacionais definem o modelo educacional brasileiro no período militar

Saviani (2007) coloca que os articuladores no simpósio educacional de 1964 operavam com empresários e americanos, inclusive contando com colaboração financeira, as relações com os Estados Unidos foram estreitadas, configurando-se a opção pelo modelo associado-dependente[1], no qual foram celebrados acordos de financiamento da educação brasileira, com a intermediação da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

O êxito dos acordos expressou-se nos números e na amplitude de abrangência. Foram utilizadas 142 bolsas de estudos, mediante as quais professores brasileiros fizeram cursos em universidades dos Estados Unidos. No Brasil, foram realizados cursos supervisionados por técnicos americanos para 864 bolsistas oriundos de todas as unidades da federação brasileira, que, na época, abrangia 21 estados, o distrito federal e três territórios (SAVIANI, 2007).

Esta visão, tendo a Teoria do Capital Humano como suporte, e apoiada nas transformações em curso do contexto social e econômico, bem como do avanço do processo de industrialização e do aumento demográfico da população, veio preencher a necessidade de uma educação voltada a um maior desenvolvimento tecnológico, deixando para trás as experiências inovadoras de cunho humanista.

Defendida por teóricos liberais, que atrelavam a educação ao desenvolvimento econômico, a ideia de que o gasto em educação representava investimento no capital humano[2] foi enfatizada. Esta teoria facilitou a "exportação de um novo modelo" educa-

---

1 O modelo associado dependente refere-se à situação vivida pelo mundo devido à Guerra Fria, na qual os países eram divididos em dois blocos, o bloco ocidental, democrático e cristão, tendo como líder os Estados Unidos, e o bloco oriental, comunista e ateu, liderado pela União Soviética. A situação brasileira pôde ser demonstrada pelos dizeres do general Juracy Magalhães, ao retornar de uma de suas muitas viagens aos Estados Unidos, ao afirmar que "não existe mais independência; o que existe é a interdependência", e "o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil" (SAVIANI, 2007, p. 358).

2 A teoria do Capital Humano, defendida por teóricos liberais, compreendeu a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico, dentro de um viés mais tecnicista em que não se priorizava a formação de cunho humanista, possibilitadora de uma visão crítica, característica da proposta de ensino renovado. Theodore Schultz foi um dos expoentes da teoria do Capital Humano, e Carlos Geraldo Langoni foi um

cional a ser aplicável aos países que, como o Brasil, visavam a mudanças econômicas, diante da expectativa de que os sistemas educacionais pudessem assumir a responsabilidade pela formação deste novo tipo de capital, que, em consequência, traria aumento da renda nacional.

Desta forma, a teoria do capital humano foi incorporada à legislação educacional pelos técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação, sob o formato dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do "máximo resultado com o mínimo do dispêndio" e "não duplicação de meios para fins idênticos" (SAVIANI, 2007, p. 363).

Os doze acordos[3] de financiamento anteriormente citados, firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agengy for International Development*, denominados acordos MEC-USAID, foram realizados de 1964 a 1968, com grande abrangência, atingindo todo o sistema de ensino, em seus níveis primário, médio e superior; os ramos acadêmico e profissional; bem como o funcionamento, quanto à estrutura administrativa, planejamento, treinamento de pessoal docente e técnico; e o domínio do conteúdo geral do ensino por meio do controle de publicações e distribuição de livros técnicos e didáticos (ROMANELLI, 2006).

Oliveira (2003) apresenta que os acordos MEC– USAID visavam dar assistência técnica, assessorar pedagogicamente a educação e, principalmente, promover a doutrinação ideológica, cimentada na ideia de que a educação seria capaz de integrar o país, no campo do capitalismo central.

Para Romanelli (2006), estes acordos serviram de arcabouço e vigas mestras para os documentos que vieram a seguir, definindo a política educacional brasileira. Portanto, estes deixaram de atuar de forma provisória, como estava explícito em seus textos, para agirem de forma permanente, ao lançarem as bases da organização do sistema de educação nacional.

Dentre os doze acordos de cooperação, o de número nove, de 6 de janeiro de 1967, foi realizado entre o MEC– USAID e o Sindicato Nacional de Editores de Livros – SNEL, para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais. Por este acordo, seriam colocados no prazo de 3 anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas. Ao

---

dos principais divulgadores no Brasil. Embora tenha sido gestada anteriormente, esta teoria teve seu maior investimento no final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960 nos Estados Unidos e Reino Unido, por meio do estímulo de um novo interesse para a questão das relações entre educação e economia. O foco de que o gasto em educação representa investimento no capital humano vem do período de 1955 até nossos dias (TAMBERLINI, 2001).

3 Conforme Romanelli (2006), estes acordos consistiram: 1– 26 de junho de 1964: para aperfeiçoamento do ensino primário; 2 – 31 de março de 1965: para melhoria do Ensino Médio; 3 – 29 de dezembro de 1965: para dar continuidade e suplementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o Ensino Primário; 4 – 5 de maio de 1966: para treinamento de técnicos rurais; 5 – 24 de junho de 1966: de Assessoria para a Expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil; 6: 30 de junho de 1966: de Assessoria para a modernização da Administração Universitária; 7– 30 de dezembro de 1966: sob a forma de termos aditivos de acordos para aperfeiçoamento do Ensino Primário; 8 – 30 de dezembro de 1966: para criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco; 9 – 6 de janeiro de 1967: de Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais; 10 – de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades; 11 – 27 de novembro de 1967: de Cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais; 12 – 17 de janeiro de 1968: dar continuidade e complementar o primeiro acordo para o desenvolvimento do Ensino Médio.

MEC e ao SNEL caberiam apenas responsabilidades de execução, mas aos técnicos da USAID todo o controle. Este envolveria desde os detalhes técnicos de fabricação do livro, até os detalhes de maior importância, como a elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não brasileiros, vale dizer, americanos (ROMANELLI, 2006).

Desta forma, foram distribuídos, nas escolas, livros para subsidiar o trabalho dos professores e para serem utilizados pelos alunos, como livros didáticos, dentro do que se chamou de tecnicismo educacional.

Os livros didáticos e crescimento editorial no Brasil

Saviani (2007) apresenta a pedagogia tecnicista dentro de uma visão a partir do movimento editorial. Em 1967 foi publicado o livro "O valor econômico da Educação", de Theodore Schultz, cujo original havia saído nos Estados Unidos em 1963, e no Brasil, publicado em 1973, teve o título "O capital humano: investimentos em educação e pesquisa".

Também em 1967 era publicada a coletânea "Desenvolvimento, Trabalho e Educação", por iniciativa de organismos oficiais, com textos de autores representativos da tendência que considera a educação como investimento, versando a respeito dos fundamentos econômicos da educação e formação de mão de obra.

Em 1970 foi editado o livro de Frederick Taylor, "Princípios de administração científica", e também a segunda edição do livro de Burrhus Frederic Skinner, "Ciência e comportamento humano", cuja apresentação do próprio autor para a edição brasileira conclui com as seguintes palavras: "O Brasil moderno move-se em uma direção que deve salientar a importância de uma ciência útil do comportamento. Esta tradução serve, pois, a uma função extra ao acentuar o caráter do livro de modo particularmente útil" (SAVIANI, 2007, p. 368).

No ano de 1972 foram publicados dois volumes de "Taxionomia dos objetos educacionais" de Bloom, Engelhart, Furst et al. Neles, os autores se empenharam em transpor a forma de classificação taxonômica, especialmente de animais e plantas, segundo suas relações naturais, para o campo educacional sob os princípios do behaviorismo, que busca tratar o ser humano como um organismo, enfocando sua forma de reagir ao meio ambiente natural, isto é, seu comportamento, e não sua consciência. Sendo assim, o behaviorismo é centrado em estudos e na realização de experiências em torno da aprendizagem, motivação, emoção, e desenvolvimento individual (SAVIANI, 2007).

O movimento tecnicista foi se delineando e firmando por publicações em periódicos brasileiros, e inspirado nos princípios da neutralidade, eficiência e produtividade, passou a reordenar o processo educativo, tornando-o objetivo e operacional.

Saviani (2007) apresenta algumas comparações entre a pedagogia tradicional, a pedagogia nova, e a pedagogia tecnicista:

- Na pedagogia tradicional o professor tem a responsabilidade, como sujeito do processo, de ter iniciativa e ser o elemento decisivo e decisório; na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, em uma relação professor-aluno interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organi-

zação racional dos meios, ocupando o professor e o aluno uma posição secundária. A concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais, com a organização do processo sendo convertida na garantia de eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

- Embora a pedagogia nova dê grande importância aos meios, nela cabem os professores e alunos a decisão de sua utilização ou não, bem como quando e como o farão. Na pedagogia tecnicista, cabe ao processo a definição do que deve ser feito pelos professores e alunos, bem como quando e como o farão.
- No contexto teórico do tecnicismo pedagógico, a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema, que comporta múltiplas funções às quais correspondem determinadas ocupações, e que estas funções são interdependentes de tal maneira que o desempenho de uma delas afeta as demais, e em conseqüência, todo o sistema. Cabe então à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. Portanto, a educação é concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social do qual faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista.
- Do ponto de vista pedagógico, para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, para a pedagogia nova é aprender a aprender, e para a pedagogia tecnicista é aprender a fazer.

Portanto, a rotina escolar do "tecnicismo educacional", inspirado este nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, teve sua definição em uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes.

A escola se revestiu de uma grande autossuficiência reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando assim a falsa ideia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e de técnicas transmitidas pelo professor, que age como um mero especialista na aplicação de manuais de uma tecnologia programada.

Desta forma, o professor tem sua criatividade limitada pelas técnicas utilizadas, e o aluno, reagindo a estímulos de maneira a atender às respostas de forma satisfatória, vai avançando, conforme seu sucesso. Tanto os interesses do aluno quanto do professor são desprezados, em prol do ajustamento da aprendizagem conforme as exigências do programa.

Livros didáticos no acervo do Centro de Memória da Etec Professor Alcídio de Souza Prado

Após um breve relato deste tipo de pedagogia, a pesquisa inerente a este trabalho buscou identificá-la em livros didáticos encontrados no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Professor Alcídio de Souza Prado, de Orlândia.

Esta pesquisa encontrou suporte teórico na história cultural e na história do livro e da leitura, que abriram espaço para a história do livro escolar em publicações coletivas e abrangentes, que deram visibilidade a esse produto cultural. Os livros didáticos passaram a se constituir fontes para a contextualização das práticas escolares, ocupando papel de destaque na história das disciplinas escolares e na história do currículo (MUNAKATA et al., em 2014).

Considerando o livro didático como um espaço de memória para a história da educação, como fonte de estudo, reflete imagens da escola na qual foi utilizado, da sociedade que o escreve e que o utiliza, pela materialização de seus programas, representativos dos valores dominantes na sociedade que veicula, ou por meio das estratégias didáticas e práticas de ensino-aprendizagem que expressa (MUNAKATA et al., em 2014).

Dentre os livros encontrados foram selecionadas as obras abaixo:

1. Recursos Audiovisuais na Escola

Este livro, de autoria de Walter Arno Wittich e Charles Francis Schuller (figura 1), teve sua primeira edição brasileira em 1964, traduzida e publicada em cooperação com a Missão Norte-Americana de Cooperação Econômica e Técnica no Brasil – USAID – Aliança para o Progresso, a partir da revisão da obra original publicada em 1963 e reeditada em 1957, nos Estados Unidos.

A edição brasileira encontrada corresponde à terceira edição, sendo que não consta o ano desta publicação, que contém capa dura e imagens por desenhos, e fotos em branco e preto.

Figura 1 – Recursos Audiovisuais na Escola, de 1964.

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Prof. Alcídeo de Souza Prado, em 2013.

Na sua introdução, merecem destaque os trechos abaixo:

> OUVIR, VER, OLHAR e ESCUTAR são as formas básicas da aprendizagem. O que vemos e ouvimos tem acentuada influência sobre o nosso comportamento. Como o ensino em sua expressão máxima consiste em estimular e dirigir a aprendizagem, aquilo que os educandos vêem e ouvem constitui o principal fator determinante da efetiva aquisição de conhecimentos [...] Assim, observa-se que para se alcançar o máximo de aprendizagem, é essencial considerar não apenas o material de ensino em si, mas também o seu arranjo e a forma pela qual é utilizado [...] Parece evidente, portanto, que o professor de hoje, seja da escola elementar ou média, ou de instituições de nível superior, deve familiarizar-se ìntimamente com os materiais de ensino a fim de conseguir eficiência completa. Êste volume apresenta uma feliz combinação de princípios pedagógicos e práticos pelos quais os professôres em todos os campos, trabalhando com alunos de todos os grupos e idades, podem tornar-se hábeis no emprêgo de recursos audiovisuais (p. 9)

Com 441 páginas, o conteúdo do livro foi distribuído nos seguintes capítulos:

1. o professor e a comunicação
2. como se aprende
3. o quadro-negro
4. ilustrações
5. materiais gráficos
6. mostras didáticas
7. mapas e globos
8. recursos tridimensionais no ensino
9. estudo da comunidade
10. aprendizagem auditiva
11. o gravador de fita
12. projeção fixa
13. o filme sonoro de 16 mm
14. a televisão no ensino
15. o emprêgo conjugado de recursos audiovisuais
16. máquinas de ensino

Apêndice e lista de referências

Ao observar os títulos dos capítulos acima, nas palavras de Saviani (2007) de que a ênfase dos métodos e técnicas de ensino, na projeção de filmes didáticos feitos nos Estados Unidos, e na valorização dos recursos audiovisuais que os bolsistas dos Acordos MEC– USAID deveriam aprender não apenas a utilizar, mas também a produzir, encontram uma grande evidência.

Também a sequência dos capítulos, com recursos audiovisuais diversos, envolvendo várias áreas da tecnologia da época, constatam que, conforme Saviani (2007), houve um parcelamento do trabalho pedagógico por meio da especialização de funções, com a colaboração de técnicos dos mais diferentes matizes.

Constata-se também o controle do trabalho pedagógico devido à padronização do ensino, a partir de esquemas de planejamento formulados previamente, com o necessário ajustamento das diferentes disciplinas e práticas pedagógicas, ainda

conforme o mesmo autor. Esta afirmação encontra um maior reforço no texto da introdução do livro citado, ao afirmar que tais recursos devem ser utilizados na "escola elementar ou média, ou de instituições de nível superior", sendo que o professor deve "familiarizar-se ìntimamente com os materiais de ensino, a fim de conseguir eficiência completa".

2. Como Ensinar Ciências

Esta publicação é uma tradução do livro *Elementary-School Science and How to Teach It,* de Glenn O. Blough, Julius Schwartz e Albert J. Huggett (figura 2), publicado em sua versão original em 1958, e em sua terceira edição, em 1964. Com tiragem de 2000 exemplares, a edição brasileira, de 1971, com desenho em fotos em preto e branco, foi traduzida e publicada pela Missão Norte-Americana de Cooperação Econômica e Técnica no Brasil– USAID – em prol da Aliança para o Progresso, e pela Editora Ao Livro Técnico S.A. No prefácio da edição brasileira, este livro foi dedicado aos normalistas e professores que trabalhavam no ensino primário, no sentido de incentivar o ensino de ciências, juntamente com o de Estudos Sociais.

Figura 2 – Tradução do livro "Elementary-School Science and How to Teach It, de 1958.

Fonte: Centro de Memória da Etec Prof. Alcídio de Souza Prado, em 2013.

Ao ser perguntado: "que pretendemos obter das crianças que frequentam a escola primária?", a resposta dada foi "ajudar a criança a adquirir ideais, conceitos e habilidades essenciais ao perfeito cidadão" (p. 10).

Prosseguindo, o livro descreve que para atingir este objetivo, ao contrário de ser dedicada, grande parte do tempo, ao desenvolvimento de habilidades de leitura,

escrita e cálculo, como elementos básicos para aquisição de informações e para recreação, outras habilidades devem ser desenvolvidas, e entre estas, os ensinamentos de Ciências, que como qualquer outra matéria contribui para que a criança tenha uma experiência global.

O livro também enfatiza que "cada vez mais as ciências se afirmam como parte integrante do currículo da escola elementar, seja como matéria isolada, seja entrosada dos Estudos Sociais ou a qualquer outra disciplina" (p. 8).

O incentivo para que o professor se volte ao ensino de ciências se manifesta principalmente no trecho abaixo, intitulado A experiência do professor:

> Não se assuste com a idéia de ensinar Ciências. Não é assim tão difícil como você imagina. Não julgue seu êxito futuro por sua experiência passada. Talvez, como aluno, você nunca tenha resolvido objetivamente seus problemas de Física, e, certamente, o uso do microscópio no laboratório de Biologia permitiu que você observasse apenas suas pestanas. Não se impressione com isso, pois há muita coisa a seu favor:
>
> 1. Geralmente a criança gosta de Ciências.
> 2. Seus alunos não esperam que você saiba responder a tôdas as perguntas feitas.
> 3. É muito simples o ensino de Ciências na escola primária.
> 4. Você também aprende com as crianças.
> 5. O ensino de Ciências não é mais difícil do que o de Estudos Sociais ou qualquer outra matéria.
> 6. Muitas vêzes as experiências surgem como atividade natural no desenvolvimento da aula.
> 7. As primeiras aulas parecem mais difíceis; a prática lhe trará autoconfiança (p. 4).

O livro prossegue com orientações a respeito do que se pretende com o ensino de Ciências, afirmando que os alunos devem adquirir conceitos, generalizações ou princípios científicos que possam ser aplicados na solução de problemas da vida comum, sendo capazes de resolver problemas de maneira eficiente.

Para que o objetivo acima seja atingido, os fenômenos científicos devem ser apresentados de forma integrada a fenômenos e ideias significativas, por meio de experiências, o que foi reforçado por meio do exemplo abaixo:

> "Abram o livro na página 88. Vamos ler juntos e ver o que diz sobre as bactérias". Na primeira frase encontramos: "Há três formas de bactérias: esférica, em espiral e em bastão". Os alunos imediatamente procurarão memorizar essas três formas porque irão encontrar na questão de lacuna da primeira prova: "Há três formas de bactérias [...]" (p. 12).

Em continuidade, o livro sugere a apresentação do assunto de outra maneira, por meio de cultivo de algumas bactérias, em placas de Petri. As amostras podem ser retiradas de alunos que roem as unhas, ou que colocam o lápis na boca, ou de um lenço empoeirado de alguém, com uma das placas de Petri esterilizada e fechada, como controle. Ao ser percebido que as culturas de bactérias evoluíram, tornando-se visíveis a olho nu, com exceção da que permaneceu isolada, as crianças entenderão os pró-

prios questionamentos feitos anteriormente: "De onde vieram as bactérias?", "Como crescem", "O que podem fazer?", "Todas as bactérias são nocivas?" (p. 13).

O livro de 217 páginas é dividido nos seguintes capítulos:

PARTE I – O Ensino de Ciências na Escola Elementar
PARTE II – A Terra e o Universo
PARTE III – Sêres Vivos
PARTE IV – Matéria e Energia
Bibliografia
Índice

Este livro representa uma constatação do direcionamento do currículo, aqui considerado como o conjunto de disciplinas a constituírem a matriz curricular, de cunho humanista, para um enfoque mais científico.

A metodologia sugerida foi voltada à experimentação, no sentido de incentivar o percurso do método científico para resolução de problemas, conforme citado: definir o problema, apresentar diversas hipóteses, reunir dados, aplicá-los, extrair conclusões e verificá-las (p. 14), de tal forma que o estudo de Ciências se constitua em uma ferramenta de desenvolvimento de habilidade para resolução de problemas de forma eficiente.

3. Estudo Dirigido de Ciências: de olho no corpo humano

Este livro, editado em 1974 pela Ática (figura 3), em sua 5ª edição, teve como autores os professores Edmar Salgado, Lacordaire da Silva Ramiro e Augusto Bergmann de Figueiredo, com aprovação da Equipe Técnica do Livro e Material Didático, conforme Processo n. 0669/72, publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo de 16-01-73.

Figura 3 – Livro Estudo Dirigido de Ciências, de 1974.

Fonte: Centro de Memória da Etec Prof. Alcídio de Souza Prado, em 2013.

O exemplar encontrado, voltado aos professores, uma vez que apresenta as respostas dos exercícios impressas, contém imagens constituídas somente por desenhos, e apresenta a seguinte mensagem em seu início:

> Aos professores:
>
> Nesta obra, o aluno é interrogado, reflete e responde desde as primeiras linhas.
>
> É destinado ao ensino de 1º. Grau (nível correspondente ao antigo curso ginasial).
>
> Cada assunto foi didaticamente dividido em três partes:
>
> 1) **Estudo dirigido:** sob a forma de teste de múltipla escolha.
> 2) **Verificação de aprendizagem:** sob a forma de exercícios e recreação.
> 3) **Desenvolvimento da matéria:** através de um texto objetivo e motivante (p. 7).

Os exemplares dos alunos eram idênticos, obviamente sem as respostas escritas ou assinaladas, sendo que a mensagem abaixo era voltada aos discentes.

> Aos alunos:
>
> Para obter o máximo rendimento no estudo dos assuntos desenvolvidos neste compêndio, deve o aluno observar as seguintes instruções:
>
> 1) Para responder às perguntas do teste de múltipla escolha, o aluno deverá:
>
> a) ler com atenção a pergunta e as respectivas respostas;
>
> b) analisar a pergunta e desenvolver o raciocínio;
>
> c) se a pergunta estiver relacionada a uma figura, observar com atenção a referida figura e os dados que ela fornece para a resposta;
>
> d) somente após realizar as instruções anteriores é que o aluno responderá às questões;
>
> e) para responder a pergunta seguinte, o aluno terá as perguntas anteriores e as respectivas respostas assinaladas.
>
> Fazem-se necessários tais cuidados, pelo fato de que os testes de múltipla escolha não serem um simples exercício, mas, sim, um **estudo dirigido,** que tem como finalidade desenvolver o raciocínio do aluno, a partir dos conhecimentos práticos que ele já possui.
>
> 2) Após ter completado o **estudo dirigido,** o aluno deverá realizar a **verificação da aprendizagem.** Se alguma pergunta ficar para ser respondida, o aluno terá que reler as perguntas de múltipla escolha e respectivas respostas assinaladas, voltando em seguida à **verificação da aprendizagem**.
>
> 3) Após a **verificação da aprendizagem**, o aluno deverá ler atentamente o texto que se segue, a fim de aumentar os conhecimentos já adquiridos (p. 7-8).

O livro didático de 238 páginas contém capítulos relacionados à organização do corpo humano, que são: Células e Tecidos, Esqueleto, Músculos, Alimentos, Respiração, Circulação, Excreções, Sistema Nervoso, Sentidos e Glândulas. Em cada capítulo há sempre a mesma sequência: estudo dirigido, recreação, aprenda mais um pouco, interpretação de leitura.

O **estudo dirigido** é constituído, em cada capítulo, somente de testes para assinalar as alternativas corretas e completar lacunas. Nota-se uma preocupação em atender principalmente aos itens "c, d, e" da instrução de número 1 direcionada aos alunos, por meio de enunciados diversos como: *Observando o esquema feito pelo cientista, você poderá concluir que:; Observando o esquema, você poderá concluir que:; Do que foi observado nas perguntas anteriores, você poderá concluir que:* (p. 13).

A **verificação da aprendizagem** é constituída de algumas páginas de exercícios do tipo *Marque com C as alternativas certas e com F as erradas; Numere a 2ª. coluna de acordo com a 1ª*. Em esquemas representados em retângulos, seguem as instruções: *Pinte de vermelho o núcleo, de azul o citoplasma e de preto a membrana; Pinte de vermelho a célula nucleada e de azul a célula anucleada*.

A **recreação** destina-se ao preenchimento, pelo aluno, de palavras cruzadas e de loteria científica, sendo que esta última é constituída de 13 perguntas tipo teste com três alternativas, devendo o aluno assinalar no esquema de loteria, as respostas consideradas corretas, nas colunas A, B ou C.

Em **aprenda mais um pouco** são encontrados textos com imagens, encerrando um conteúdo mais longo com cerca de 8 a 10 páginas.

A **interpretação da leitura** traz exercícios constituídos por perguntas, com espaços para respostas em no máximo três linhas pontilhadas, a respeito do texto enfocado na seção aprenda mais um pouco.

Uma breve análise deste livro pressupõe que seu formato sofreu uma contundente adequação às exigências da época, em relação à submissão dos livros, para posterior aprovação para ser publicado, pela Equipe Técnica do Livro e Material Didático, uma vez que as edições anteriores continham o mesmo conteúdo, porém em formato de texto, com exercícios finais em cada capítulo.

Concluindo

A apresentação destes três livros aqui mencionados permite algumas reflexões.

O primeiro e o segundo livros, de autores americanos, com edições brasileiras após 1964 e de 1971 foram frutos da Missão Norte-Americana de Cooperação Econômica e Técnica no Brasil – USAID – Aliança para o Progresso.

O terceiro livro, de autores brasileiros, editado em 1974, obedecendo ao acordo de cooperação realizado entre o MEC– USAID e o Sindicato Nacional de Editores de Livros – SNEL para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais submetidas ao controle inerente e particularizado até quanto à elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, tornou-se um exemplar representativo das exigências aos livros didáticos.

Desta forma, o tecnicismo educacional se configurou, acompanhando as mudanças impostas pela Lei 5.692/71, inclusive quanto à proliferação de propostas pedagógicas, tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, e o estudo dirigido, presente no livro didático de ciências, aqui apresentado.

Embora excessivamente radical, ao submeter a interpretação do aluno a um formato engessado, muitas das propostas pedagógicas relativas ao tecnicismo educacional persistem, em formatos mais brandos, nas escolas ainda nos dias de hoje, principalmente em materiais didáticos com caráter estritamente técnico ou instrumental.

De qualquer forma, conforme Souza (2011), a reforma do ensino de 1º e 2º graus pela Lei 5.692/71 provocou uma redefinição progressiva da cultura escolar secundária e a busca por uma qualidade da escola pública compatível com as necessidades e interesses das camadas populares e com o desenvolvimento social, econômico e cultural da sociedade paulista e brasileira.

Referências Bibliográficas

BLOUGH, Glenn O.; SCHWARTZ, Julius; HUGGETT, Albert J. **Como Ensinar Ciências.** Vol. 1. Rio de Janeiro: RJ. Ao Livro Técnico S. A. 1971. 217 p.

MUNAKATA, Kazumi; RAZZINI, Márcia. ALCOBRE, Mariana. IRAZABAL, Maria Bélen. **Lecturas Escolares em Argentina y Brasil (1890– 1930).** Disponível em: http://www.bnm.me.gov.ar/e– recursos/medar/proyectos_especiales/brasil/doc/Lecturas_escolares_en_Argentina_y_Brasil_2%20_A_.pdf. Acesso em: 21 de julho de 2014.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas Públicas para o Ensino Profissional:** o processo de desmantelamento dos Cefets. Campinas: Papirus, 2003, 96 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930– 1973).** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 267 p.

SALGADO, Edmar; RAMIRO, Lacordaire da Silva; FIGUEIREDO, Augusto Bergmann de. **Estudo Dirigido de Ciências:** de olho no corpo humano. 5ª ed. São Paulo: SP. Ática, 1974. 238 p.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Associados, 2007. 472 p.

SOUZA, Rosa Fátima de. As políticas de expansão e de modernização do ensino secundário no estado de São Paulo e a questão da qualidade da escola pública (1945 – 1968). **Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação**. Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil. CD-Rom. Vitória: UFES, 2011.

TAMBERLINI, Ângela Rabello Maciel de Barros. **Os ginásios vocacionais:** a dimensão política de um projeto pedagógico transformador. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2001.

WITTICH, Walter Arno; SCHÜLLER, Charles Francis. **Recursos Audiovisuais na Escola.** 3ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Fundo de Cultura S.A., s/data. 441 p.

CENTRO DE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER DO IFSULDEMINAS – CAMPUS MUZAMBINHO: "ARRANJO" DO FUNDO INSTITUCIONAL[1]

Lena Pacheco dos Santos
Mateus Camargo Pereira
Instituto Federal do Sul de Minas, Campus Muzambinho, Muzambinho/MG

Introdução

> Estudar e pesquisar as Histórias da Educação Física e/ou Esporte é, portanto, estabelecer nexos entre diferentes épocas estando ciente de que o passado é algo que não se pode modificar, apenas compreender. O presente, no entanto é algo em construção cuja história depende também de nossa ação. (Goellner, 2010, p. 47)

A história da Educação Física, do Esporte e do Lazer no Sul de Minas Gerais é um objeto de estudo ainda pouco trabalhado. Não são poucas as instituições na região voltadas para a formação de profissionais da área supracitada, mas as iniciativas existentes na direção de constituir espaços de salvaguarda de documentos sobre o tema ainda são insuficientes. Tal constatação traria como consequência a percepção de que a área da educação física, esporte e lazer não possui relevância neste território, sede de cidades como Guaxupé, Lavras, Varginha, Pouso Alegre, Alfenas, Itajubá. São municípios de papel significativo no contexto do Sul de Minas Gerais, com economia agrícola vigorosa, indústria e comércio bastante diversificados e existência de instituições de ensino superior públicas e privadas. Entretanto, um olhar mais atento nos mostrará que a região possui uma história no campo das práticas corporais bastante profícua, com a existência de vários clubes de futebol profissional, ligas amadoras, competições escolares tradicionais e faculdades de educação física em praticamente todas as cidades citadas, muitas delas com mais de uma década de funcionamento. Entre elas, destacamos a Escola Superior de Educação Física de Muzambinho (ESEFM), instituição pioneira na região (e a segunda de Minas Gerais). Fundada em 1971, contribuiu significativamente para o crescimento de uma prática profissionalizada no âmbito do ensino das práticas corporais no Sul de Minas. Essa compreensão nos levou a mobilizar esforços para a constituição de um centro de memória. Segundo Fontanelli (2005, p. 84 apud GAGETE e TOTINI, 2004, p. 124):

---

1 O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para a sua realização. Não houve conflitos de interesses quanto à realização do presente estudo.

> Os centros de memória constituem-se como setores responsáveis pela definição e aplicação de uma política sistemática de resgate, avaliação, tratamento técnico e divulgação de acervos, principalmente, pelos serviços de disseminação do conhecimento acumulado pela empresa e de fontes de interesse histórico [...] [que garantam] a manutenção racional e sucessiva de conhecimento produzido cotidianamente, sem acúmulo desnecessário, perda ou dispersão de documentos que expressam a evolução da empresa e fundamentam a formação de sua cultura, seus valores e seu capital intelectual.

O Centro de Memória da Educação Física, Esporte e Lazer do IFSULDEMINAS – Câmpus Muzambinho (CeMEFEL) – constitui-se num espaço de organização, preservação, divulgação e pesquisa sobre a história da Educação Física, Esporte e Lazer no Sul de Minas Gerais. Dentre os diversos documentos sob sua guarda, encontra-se o fundo institucional da antiga Escola Superior de Educação Física de Muzambinho (ESEFM), fundada em 1971 e federalizada em 2010, quando passa a compor uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, campus Muzambinho. A ESEFM se tornou um marco para a cidade de Muzambinho, pelo pioneirismo de seus criadores (William Peres Lemos e Lia Mara Zaghi, auxiliados pelo médico Antero Veríssimo e pelo Frei Rafael Zevenhoven) e por funcionar como um centro de atração de estudantes e profissionais de fora para a pequena cidade de 20 mil habitantes. Durante os quase 40 anos de existência, graduou cerca de 2000 professores, moldando as concepções de área deste grande contingente de profissionais formados. No período atingiu notoriedade ao organizar eventos notáveis, como os Simpósios Mineiros de Ciência do Movimento, a partir de 1981, e os cursos de especialização lato sensu, desde 1979, firmando parcerias com instituições como a Universidade Gama Filho, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Estadual de Campinas (na década de 1990).

Temos, portanto, vasto acervo para processamento e disponibilização à pesquisa para a comunidade científica da história da educação física, bem como para a população de Muzambinho e região. Nesse sentido, fez-se necessário o envidamento de esforços para a manutenção de documentos relacionados à história de uma instituição que transformou a educação física no Sul de Minas Gerais, até então sob responsabilidade de professores leigos. Concordamos com a afirmativa de Movimento (2002, p. 2), citada por Job (2003, p.10):

> As universidades têm o compromisso fundamental de interagir com a comunidade através do conhecimento produzido, atuando no sentido do resgate de nossa identidade cultural. Nesse contexto, o Centro de Memória e a Biblioteca mais do que elementos vitais da instituição são um elemento integrador.

Para a organização e conservação do acervo nos embasamos em princípios da arquivologia. Encontramos na Coleção "Como Fazer", projeto elaborado pela Comissão de Cursos da Associação dos Arquivistas Brasileiros (AAB/SP), que orienta aspectos práticos do dia a dia dos profissionais da área, um apoio para realizar este tratamento.

Este artigo justifica-se pela necessidade de resguardar a história da ESEFM e da educação física, esporte e lazer no Sul de Minas Gerais com vistas a proporcionar a realização de pesquisas. Fez-se necessário, para a consecução do objetivo proposto,

iniciar um tratamento arquivístico adequado e elaborar um quadro de arranjo que nos permita uma visão do todo sobre o funcionamento da instituição. O quadro de arranjo "tem a finalidade de traduzir visualmente as relações hierárquicas e orgânicas entre as classes definidas para a organização da documentação" (GONÇALVES, 1998, p. 14). Cumpre, portanto, a função de subsidiar a realização de pesquisas científicas na área da história da educação física, do esporte e do lazer na região de Muzambinho.

O fundo institucional

Desde 2011 temos buscado estabelecer uma metodologia para o trabalho no acervo da antiga ESEFM. Encontramos grande dificuldade pelas condições em que os materiais se encontravam, pela enorme quantidade de documentos, pela inexperiência e pouca formação técnica para o trabalho. Apoiamo-nos nas orientações de Bellotto (2004), que nos municiou com conceitos elementares, como o de fundo institucional. Para ela (2004, p. 27)

> [...] um conjunto de documentos produzidos e/ou acumulados por determinada entidade pública ou privada; pessoa ou família; no exercício de suas funções e atividades, guardando entre si relações orgânicas, e que são preservados como prova ou testemunho legal e/ou cultural, não devendo ser mesclados a documentos de outro conjunto, gerado por outra instituição, mesmo que este, por quaisquer razões, lhe seja afim.

O fundo institucional da ESEFM é um dos legados assumidos pelo IFSULDEMINAS no momento de sua federalização. Numa sala escura, sem ventilação e acondicionamento inadequado, encontravam-se documentos diversos: livros-ata, livros de ponto, livros contábeis, cartazes, diários de classe, fichas individuais de alunos, fotografias, materiais didáticos, vídeos didáticos, slides, livros, apostilas, avaliações de disciplinas, enfim, documentos que constituem fontes para a história da escola fundada 19 anos após a Faculdade de Educação Física de Minas Gerais, parte da atual EEFITO/UFMG. Dada a enorme quantidade e diversidade dos documentos, optamos por nos restringir aos documentos voltados para a função pedagógica da escola, como avaliações, diários de classe, livros, formulários sobre os professores e alunos, pastas de estágio, livros de atas e de ponto, fotografias, slides etc.

Por se tratar de documentos antigos, referenciamo-nos nos conceitos de conservação, preservação e restauração. Segundo Cassares (2000) conservação são ações que têm como objetivo desacelerar o processo de degradação de documentos, por meio do controle ambiental e de tratamentos específicos como higienização e acondicionamento; preservação são medidas de ordem administrativa, política e operacional que contribuem para a preservação da integridade dos materiais; já a restauração são medidas que visam a estabilização ou a reversão de danos adquiridos pelo documento ao longo do tempo e do uso. Como os documentos que encontramos em local inadequado estavam sofrendo o processo de deterioração que os levariam à perda total, trabalhamos com a sua conservação através da higienização, processo mecânico que estabiliza o documento evitando sua perda (CASSARES, 2000). A necessidade de limpeza de um acervo que, segundo o mesmo autor, deve ser a primeira etapa a ser realizada na conservação dos documentos se dá pelas seguintes razões:

- A sujidade escurece e desfigura o documento, prejudicando-o do ponto de vista estético.
- As manchas ocorrem quando as partículas de poeira se umedecem, com a alta umidade relativa ou mesmo por ataque de água, e penetram rapidamente no papel. A sujeira e outras substâncias dissolvidas se depositam nas margens das áreas molhadas, provocando a formação de manchas. A remoção dessas manchas requer a intervenção de um restaurador.
- Os poluentes atmosféricos são altamente ácidos e, portanto, extremamente nocivos ao papel. São rapidamente absorvidos, alterando seriamente o pH do papel. (CASSARES, 2000, p. 14)

Desde abril de 2012 transportamos a documentação para uma sala maior e mais adequada para a manutenção dos documentos, movimento ainda não finalizado pela vasta quantidade. Após transportá-los para a sala nova do CeMEFEL, iniciamos a organização do acervo seguindo os princípios da teoria arquivística: o princípio da proveniência e o princípio do respeito à ordem original. Para Tessitore (2011), o princípio da proveniência ou princípio de respeito ao fundo diz que os documentos de uma instituição não devem ser misturados com documentos de outra origem; o princípio do respeito à ordem original "garante a preservação do contexto de produção/acumulação dos documentos". (idem, p.164)

Percebemos que para organizar os documentos de caráter permanente[2] do nosso acervo era preciso estudar sua história, a estrutura que define o funcionamento da antiga ESEFM. Para isso iniciamos a construção de um quadro de arranjo que nos permitiu uma visão das partes que compõe o todo do fundo arquivístico, ou seja, um desenho do funcionamento da Instituição. Gonçalves (1998, p. 17) fundamenta o procedimento ao afirmar que:

> Para organizar os documentos de arquivo de caráter permanente, é necessário, primeiramente, estudar a história, a estrutura e o funcionamento da entidade, e a partir disso elaborar uma classificação para os documentos (classificação que, na fase permanente, como já foi mencionado, costuma ser denominado "arranjo")

Elaboração de um quadro de arranjo

Após o processo de higienização de parte da documentação, passamos a organizar o inventário[3] provisório das fontes. Este trabalho consistiu em reconhecer a documentação disponível em cada caixa/envelope, numerá-las, identificá-las com um número e armazená-las em um armário ou prateleira. Abaixo uma amostra reduzida do trabalho realizado:

---

2 Arquivo Permanente é um "conjunto de documentos preservados em caráter definitivo, em função de seu valor administrativo, fiscal, histórico, testemunhal, legal, probatório e científico-cultural" (TESSITORE, 2011, p. 165)

3 Instrumento de pesquisa que descreve, sumária ou analiticamente, as unidades de arquivamento de um fundo ou parte dele, cuja apresentação poderá refletir ou não a disposição física dos documentos (ARQUIVO NACIONAL, 2004, p. 99)

Local armazenado	Tipo de pasta	Nome do Arquivo	Ano	Nº Registro
Armário 3	Ensacado	Fichas cumulativas de controle de estágio	1993/1994	29 02
Armário 3	Ensacado	Formandos – Documento diversos	1996	31 02
Armário 1	Pasta verde	Fichas Individuais de alunos formados	1971 a 1984	32 02
Armário 1	Pasta verde	Fichas Individuais de alunos Formandos	1971 a 1976	33 02
Armário 1	Pasta verde	Fichas Individuais de alunos Formandos	1985 a 1989	33 02
Armário 3	Ensacado	Fichas individuais de alunos	1974/1990	35 02
Armário 1	Pasta amarela	Fichas Individuais de alunos Formandos	1974	36 02

Figura 1 – Parte do Inventário Provisório

A construção do "inventário provisório" que se caracterizou pela descrição superficial dos documentos transportados para o CeMEFEL, foi o primeiro passo para a elaboração do quadro de arranjo. Desta forma, o processo de catalogação dos documentos para construção do inventário nos permitiu também, a partir da análise dos documentos encontrados, uma melhor compreensão da história da ESEFM e da estrutura que definia o seu funcionamento.

Após a elaboração do inventário, o passo seguinte foi classificar os documentos e organizá-los nas prateleiras e armários de acordo com suas funções. A classificação, na arquivologia, pode ter três diferentes significados:

> 1 – organização dos documentos de um arquivo ou coleção, de acordo com um plano de classificação, código de classificação ou quadro de arranjo. 2– Ato ou efeito de analisar e identificar o conteúdo dos documentos, selecionar a categoria de assunto, sob a qual sejam recuperados, podendo-lhes atribuir códigos. 3– Ato pelo qual se atribui a documentos, ou às informações neles contidas, graus de sigilo, conforme a legislação específica. Também chamado de classificação de segurança (ARQUIVO NACIONAL, 2004, p.41).

O primeiro e o segundo significados estão mais próximos da definição de classificação em bibliotecas e correspondem à organização dos documentos em relação ao acondicionamento e à localização temática. Conclui, portanto, que a classificação independe do formato do documento arquivístico, pois ela está ligada ao contexto, à estrutura e ao conteúdo do documento. Gonçalves contrapõe-se a essa definição afirmando que existe uma distinção entre "classificação" e "quadro de arranjo" (1998, p. 11):

> No meio arquivístico brasileiro, foi consagrada a distinção entre "classificação" e "arranjo". De acordo com tal distinção, a "classificação" corresponderia às operações técnicas destinadas a organizar a documentação de caráter **corrente,** a partir da análise das funções e atividades do organismo produtor de arquivos. Por

seu turno, o "arranjo" englobaria as operações técnicas destinadas a organizar a documentação de caráter **permanente.**

O arranjo se define com uma *"sequência de operações intelectuais e físicas que visam à organização dos documentos de um arquivo ou coleção, utilizando-se diferentes métodos, de acordo com um plano ou quadro previamente estabelecido"* (ARQUIVO NACIONAL, 2004, p 29). Assim, através do estudo da história da Escola Superior de Educação Física de Muzambinho (ESEFM), das funções, das atividades, da organização da ESEFM tornou-se possível a elaboração de um esquema gráfico chamado quadro de arranjo.

O quadro de arranjo é dividido por níveis que são estruturas hierárquicas de agrupamento dos documentos arquivísticos (ARQUIVO NACIONAL, 2004). Após estudo superficial dos documentos, foram criados níveis funcionais para a organização do esquema de arranjo. O primeiro Nível é o próprio Fundo, definido pelo Arquivo Nacional (2004, p. 87) como um "conjunto de documentos de uma mesma proveniência", ou seja, o acervo da Escola Superior de Educação Física de Muzambinho. No primeiro nível existem duas ramificações, a separação entre a Fundação Educacional de Muzambinho e a Escola Superior de Educação Física de Muzambinho se justifica pela existência de vários documentos do período pré-funcionamento da Escola, como podemos observar na figura abaixo:

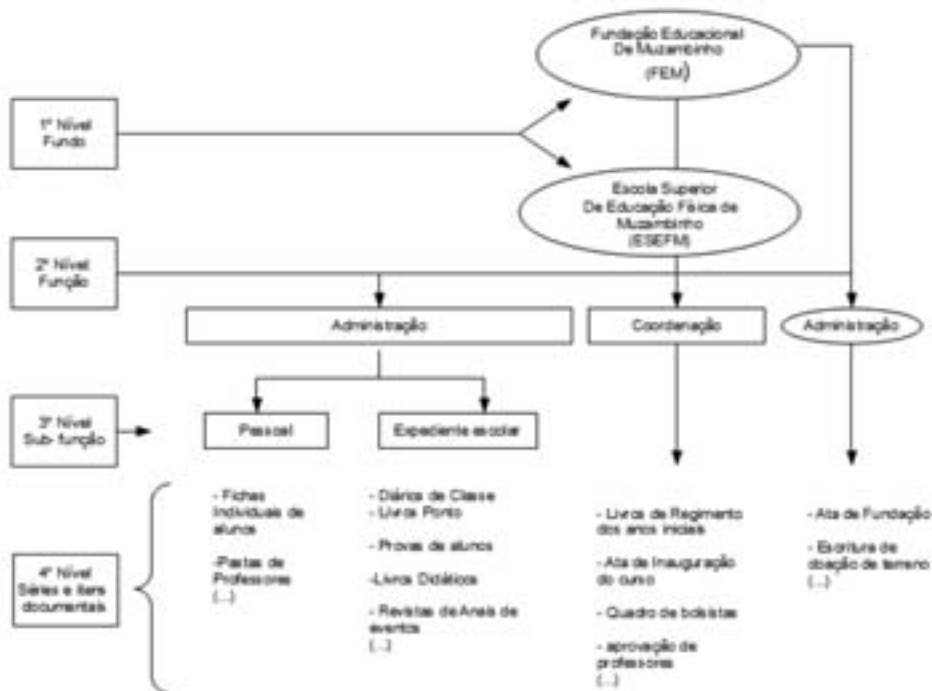



Figura 2 – Quadro de Arranjo do acervo da Escola Superior de Educação Física de Muzambinho.

O segundo nível, também chamado pelo dicionário brasileiro de terminologia arquivística de "seção", corresponde à primeira fração lógica do fundo que reúne "do-

cumentos produzidos e acumulados por unidade(s) administrativa(s) com competências específicas" (ARQUIVO NACIONAL, 2004, p.141), assim, definimos duas funções: a administração e a coordenação. Para melhor visualização das funções no esquema gráfico criamos o terceiro nível, estabelecendo as subfunções da administração em "pessoal" e "expediente escolar". Por fim, no quarto nível, a hierarquia mais baixa do quadro de arranjo são as séries que correspondem "a uma sequência de documentos relativos à mesma função, atividade, tipo documental ou assunto", como apresenta o quadro acima (ARQUIVO NACIONAL, 2004, p. 142).

O processo de organização deste acervo, que ainda está em desenvolvimento pela grande quantidade de documentos históricos, possibilita ao Centro de Memória se constituir como um espaço de disseminação de pesquisas científicas na área de História da Educação Física atendendo ao objetivo por ele proposto.

Considerações Finais

O presente artigo ocupou-se em apresentar a finalização da parte inicial do trabalho de organização documental e do quadro de arranjo do Centro de Memória da Educação Física, Esporte e Lazer do IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho (CEMEFEL). A construção do "inventário provisório" nos permitiu o conhecimento do acervo institucional e também o funcionamento da antiga ESEFM, o que facilitou o início da elaboração do esquema de arranjo. Um próximo passo necessário para o entendimento da instituição em questão é a construção de um Guia de Fontes, ou seja, uma descrição detalhada do que o CeMEFEL-IFSULDEMINAS possui em seu arquivo.

> Do ponto de vista da arquivologia, um guia constitui-se como um instrumento de pesquisa, ou seja, uma obra cujo ordenamento contribui na identificação e localização dos elementos que compõe um dado acervo permanente, com suas respectivas coleções e fundos. (ROSA; LINHALES, 2007, p.13)

A organização da documentação e a elaboração do esquema gráfico de funcionamento da instituição municiarão a produção de conhecimento histórico sobre a instituição e diversos temas, tais como: metodologias de ensino das disciplinas, concepção de formação profissional em educação física, histórias da educação física no Sul de Minas Gerais, questão de gênero na formação em educação física em Minas Gerais, perfil dos estudantes de educação física da ESEFM nas décadas de 1970, 1980, 1990, 2000, entre outros temas diversos.

Dessa forma, o CeMEFEL/IFSULDEMINAS busca consolidar-se como espaço gerador e disseminador de pesquisas científicas, a fim de contribuir para uma melhor compreensão dos processos de construção da educação física na região Sul de Minas Gerais, parte constituinte da história da educação física brasileira ainda carente de formulações. Como afirma Goellner (2010, p.47):

> Estudar e pesquisar as Histórias da Educação Física e/ou Esporte é, portanto,estabelecer nexos entre diferentes épocas estando ciente de que o passado é algo que não se pode modificar, apenas compreender. O presente, no entanto é algo em construção cuja história depende também de nossa ação.

As iniciativas por nós realizadas até então se alinham a essa perspectiva.

Referências Bibliográficas

ARQUIVO NACIONAL. **Subsídios para um dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2004. Disponível em: http://www.arquivonacional.gov.br/download/dic_term_arq.pdf. Acesso em:

BELLOTTO, Heloisa Liberalli. **Arquivos permanentes. Tratamento documental**. Segunda edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

CASSARES, N. C. **Como fazer conservação preventiva em arquivos e bibliotecas**. São Paulo: Arquivo do Estado/ Imprensa Oficial, 2000.

FERREIRA, M. M. **História, tempo presente e história oral.** Topoi, Rio de Janeiro, dezembro 2002.

FONTANELLI, S. A. **Centro de memória e ciência da informação: uma interação necessária.** Trabalho de Conclusão do Curso de Biblioteconomia – Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo. São Paulo: S.A. Fontanelli, 2005.105p.

GOELLNER, S. A importância do conhecimento histórico na formação de professores de educação física e a desconstrução da história no singular. **Revista Kinesis**. v. 30 (1), p.37-55. CEFD/UFSM. Santa Maria-RS, 2012.

GONÇALVES, J. **Como classificar e ordenar documentos de arquivos**. São Paulo, 1998.

JOB, I. **O centro de memória da escola de educação física da UFRGS**. 2003. Disponível em: http://dici.ibict.br/archive/00000834/01/T088.pdf. Acesso em: 10/08/2011.

LEMOS, W. P. A **Escola Superior de Educação Física de Muzambinho no contexto da educação física brasileira**. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1999.

ROSA, M. C; LINHALES, M. A (Orgs). **Guia de Fontes: Acervo do Centro de Memória, do Esporte e do Lazer**. Belo Horizonte, 2007.

TESSITORE, V. **Arquivos e centros de documentação:** um perfil. In: Almeida, J. R. de; Rovai M. G. de O. Introdução à História Pública. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

EL MUSEO ARCHIVO TECNO EDUCATIVO LORENZO RAGGIO, LOS PLANOS DE ALBAÑILERÍA DEL TEATRO COLÓN Y LA HISTORIA DE LAS ESCUELAS TÉCNICAS RAGGIO

Martín Acri
Fernando Piaggi
Miembros del Museo Archivo Tecno Educativo Lorenzo Raggio

Presentación

El Museo Archivo Tecno Educativo "Lorenzo Raggio" – Proyecto Integral de recuperación del Patrimonio Histórico de las Escuelas Técnicas Raggio– fue creado por los profesores Fernando Piaggi y Martín Acri a mediados del año 2006. Se encuentra integrado por los profesores Jorge Higgins, Carlos Morales, Martín Fioretti, Roberto Márquez y Pablo Piccioli, junto a un equipo de estudiantes que realizan actividades de pasantía. La estructura del mismo comprende el desarrollo de un trabajo de recuperación, restauración y catalogación de una considerable documentación fotográfica, artística, técnica, escolar, didáctica, administrativa, etc.

Dentro del proyecto se encuentra el Archivo Histórico Raggio que viene trabajando desde el 2007 con el Programa Huellas de la Escuela, perteneciente al Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y, la Red Nacional de Archivos Escolares, del Ministerio de Educación del Gobierno Nacional, razones por las que se está trabajando en la conformación de un Archivo Intermedio que resguarde la considerable documentación de nuestra institución escolar en sus 89 años de historia.

En tal sentido, se vienen realizando acciones de motivación a nuestros estudiantes para que conozcan los distintos elementos, actividades e individuos que trabajaron y asistieron a nuestras aulas, pasillos y talleres, con la finalidad de generar un mayor sentido de pertenencia de los mismos y profundizar en distintas líneas de investigación que se vienen desarrollando sobre la historia educativa de las Escuelas Raggio.

Museo Archivo Tecno Educativo Lorenzo Raggio

Con respecto al área del Museo (figura 1), se han desarrollado distintas actividades tendientes a la adquisición y muestra de innumerables objetos de valor, que han servido para el dictado de clases a lo largo de su historia. Como los trabajos realizados por docentes y alumnos en las distintas asignaturas, talleres y especialidades. Además de lo dicho anteriormente, se está realizando un guión museográfico, que serviría para las distintas muestras del patrimonio histórico y para las visitas guiadas del público en general. Junto a la realización de distintas actividades culturales y materiales audiovisuales sobre las mismas y la historia de las Escuelas Raggio (figura 2).

Figura 1 – Escuela Raggio y restauración de una lamina didáctica de los años 1940.
Fuente: Acervo Museo Archivo Tecno Educativo Lorenzo Raggio, en 2014.

Figura 2 – Miembros del Museo Archivo Tecno Educativo Lorenzo Raggio na Escuela Técnica Raggio y de la Biblioteca Nacional de Maestros, en 2012.
Fuente: Acervo Museo Archivo Tecno Educativo Lorenzo Raggio, en 2014.

Es posible destacar así que a lo largo de estos 8 años de funcionamiento hemos realizado, entre otras, las siguientes acciones: firma del Convenio con el Museo de las Escuelas (2007), dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, a través del cual recibimos asesoramiento para la implementación y desarrollo de nuestro Museo Archivo; incorporación del Museo a la red de Museos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Archivo a la Red Nacional de Archivos Escolares, como institución piloto, en la cual trabaja un equipo multidisciplinar e intergeneracional que a la fecha ha recibido distintas capacitaciones; asignación de pasantías rentadas a nuestros estudiantes, desde el 2008 a la actualidad, y cuyas tareas están volcadas en la restauración del Campo de Deportes y Patios Históricos de la Escuela,

creación del Archivo Histórico Fotográfico y Documental; puesta en marcha de dos proyectos de investigación sobre la Historia de las Escuelas Raggio y la escultura "La Argentina", que fue parte del Pabellón Argentino expuesto en los festejos del centenario de la 'Revolución Francesa' en 1889 en Francia (MARTÍN ET AL, 2011); preparativos para la participación en la jornada cultural 'La Noche de los Museos', años 2008, 2009, 2010, 2011 y 2012; restauración de muebles antiguos, realizados por estudiantes de las Escuelas Raggio, etc.

También resulta importante destacar la realización de distintas muestras fotográficas en el CGP nº 13; articulación de nuestro proyecto integral con varias áreas educativas de nuestra escuela: Ciencias Sociales, Tecnología y, las distintas especialidades de nuestra Institución, como por ejemplo: Técnicas de Comunicaciones Publicitarias, Electrotecnia, Diseño y Producción de Indumentaria, Técnico en Industrias de la Orfebrería (figura 3), Mecánica, Técnico en Industrias de Diseño del Mueble, Construcciones, Técnico Industrias Alimentarias y Técnico en Industrias Gráficas.

Figura 3 – Muestras del curso Técnico en Industrias de la Orfebrería, en 2012.

Fuente: Acervo Maria Lucia Mendes de Carvalho, en 2013.

Otras de las tareas realizadas fue la reestructuración del depósito de la Biblioteca escolar, lugar donde se encontraron una infinidad de libros, entre los cuales se halló el documento de los *"Planos de Albañilería del Teatro Colón"* que actualmente, luego de haberlos limpiados, restaurados y digitalizados, nos encontramos a poner a resguardo en una vitrina debidamente construida para su guarda.

A su vez, hemos hincado las acciones de trabajo tendientes a la creación del Archivo Histórico Raggio y la realización por segundo año consecutivo de las Jornadas Históricas de Patrimonio en la Fundación Rómulo Raggio, en Vicente López, Provincia de Buenos Aires.

De este modo, es posible visualizar que trabajamos en diferentes áreas – consolidando los proyectos que describimos anteriormente– y nos encontramos con un conjunto de documentos en buen estado de conservación, y entre ellos los citados "Planos de Albañilería del Teatro Colón". Con respecto a este hallazgo, rápidamente nos preguntarnos, ¿por qué estaban aquí? ¿Cuál había sido su utilización a lo largo de los años? ¿Cómo habían podido conservarse en tan buen estado? ¿Serían realmente los planos de obra originales de la prolongada construcción del Teatro Colón? Y, sobre todo ¿qué importancia tenían para la cultura y la historia de nuestro país?

Tales interrogantes nos llevaron a profundizar nuestro conocimiento sobre la historia de las Escuelas Técnicas Raggio, sobre todo a indagar con énfasis en las distintas vinculaciones entre el Teatro Colón y la Escuela, llegando incluso a pensar que dichos materiales eran parte del material didáctico utilizado por entonces por distintos docentes y estudiantes de las especialidades de Construcciones, Ebanistería y Herrería Artística, entre otras especialidades. A través de la investigación realizada, nos enteramos que los ex docentes de las Escuela Raggio Federico Federicci y Cayetano Donato, el primero recibido en esta institución en 1936, trabajaron en la construcción y en el mantenimiento de la escenografía del mencionado Teatro Colón

El documento encontrado se trata de una carpeta cosida de gran formato, que reúne una treintena de copias de planos del año 1892 y llevan cada uno de ellos el sello auténtico del estudio del Arquitecto Víctor Meano. El material no ofrece ningún dato desconocido, pero tiene un gran valor histórico-documental, casi único, porque de estos planos existen copias dispersas, muy pocas y todas en muy mal estado. En cambio, este material está en condiciones admirables desde el punto de la conservación. Sólo unos pocos de ellos han llegado hasta nuestros días, en formato de copias hechas en su momento. Los mismos se hacían en papeles especiales, útiles para el momento, pero de escasa duración y en base a componentes ácidos en el papel. Además, debe subrayarse que, el material encontrado es un conjunto de copias en papel opaco de un original transparente (copias directas o negativas, algunas al ferroprusiato), razones por las que hoy, en pleno siglo XXI, resulta necesario clasificar a estos documentos como "originales". Es decir, copias heliográficas hechas y selladas en el momento: "fuentes primarias" de un alto valor histórico-documental.

Por otro lado, en términos materiales, esta carpeta de láminas encuadernadas tiene un valor de mercado -seguramente alto– y al tratarse de patrimonio del Estado, consideramos que debe ser cuidado con las mismas precauciones de todo documento histórico original. En este caso, para garantizar la estabilidad de su conservación, se ha realizado un trabajo primariamente de resguardo -debidamente estibado-, en el Museo Archivo Lorenzo Raggio, bajo condiciones ambientales, de temperatura y humedad adecuadas, especialmente para que las emulsiones, tintas y papeles no se degraden químicamente más de lo que ya se han degradado. En segundo término, se inició un proceso de restauración del material para asegurar su conservación en cuanto a integridad, realizado en "Las Escuelas Técnicas Raggio" a cargo del Maestro Restaurador, el Lic. Oscar Maisterra, ayudante del Museo Archivo. El mismo procedió a la elaboración de un detallado informe en el que se especificaban los materiales necesarios para la adecuada restauración y posterior digitalización del documento.

Así que, como dijimos anteriormente, el proyecto integral Museo y Archivo Histórico Raggio viene desarrollando activamente desde su creación, un *Plan Integral de*

Actividades que pueden resumirse en las acciones de creación de un Archivo Histórico con la finalidad de resguardar la memoria escolar: documentación administrativa y pedagógica, legajos docentes y de alumnos, películas y videos antiguos, materiales editados por las distintas actividades culturales desarrolladas dentro de la institución escolar, como campamentos, viajes de estudio y/o competencias deportivas, entre otras. La organización de series y subseries documentales tiene también la finalidad ulterior de garantizar el acceso a la información a investigadores y público en general, como promover distintas actividades que faciliten el contacto directo y diverso entre los organizadores y receptores de la documentación escolar. Nuestro proyecto se convierte así en un espacio cultural, de fácil acceso, al que la sociedad puede asomarse y formarse una imagen respecto de la ciencia, la tecnología, la técnica, el arte, el trabajo, la enseñanza, los aprendizajes, etc., es decir, interpretar el pasado para entender el presente y proyectar el futuro.

Por lo tanto, el desafío actual de nuestro *Proyecto Integral del Museo y Archivo Tecno Educativo Lorenzo Raggio,* no solamente implica romper con la lógica de la oferta convencional de todo Museo o Archivo Histórico, sino la de generar distintas actividades ajustadas a los contenidos curriculares de muchas de las asignaturas y especialidades dictadas en las Escuelas Raggio, para documentar y analizar críticamente las vinculaciones entre los hechos y procesos histórico-sociales por los que atravesó la escuela y la sociedad argentina en su conjunto. Desde una postura crítica de aquellas interpretaciones nostálgicas y poco rigurosas del pasado, para tratar de resguardar del olvido todo aquello capaz de ser analizado desde visiones y/o perspectivas históricas más o menos críticas del pasado, hemos creado este espacio para no olvidar nuestro pasado.

Una brevísima Historia de la Escuelas Raggio.

Las Escuelas de Artes y Oficios Municipales Raggio (EMAOR) fueron creadas en 1924 por el presidente Marcelo Torcuato de Alvear y desde entonces, forman parte importante de la educación de distintos oficios, artes y técnicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Desde entonces la Escuela Raggio fue una de las tres Escuelas Municipales que nunca estuvieron bajo dependencia del Ministerio Nacional de Educación, siendo el resultado de la iniciativa de la Familia Raggio[1], que donó el edificio, junto al aporte de la Municipalidad de Buenos Aires que proveyó los terrenos para su construcción. Además, de tener la característica de albergar bajo un mismo techo varias disciplinas, oficios y especialidades técnicas y artísticas.

Su edificación se organizó a partir de la construcción de dos pabellones con los nombres del matrimonio Raggio: "María Celle" (para las mujeres) y "Lorenzo Raggio" (para los varones), los cuales funcionaban de forma separada y autónoma como era común en la época.

Desde su creación las Escuelas Raggio, tanto en su estructura edilicia como en las disciplinas brindadas fueron diagramadas por la Familia bajo el modelo de Artes y

1 El Ingeniero Andrés Raggio tuvo a su cargo el proyecto y la dirección de las obras inauguradas el 8 de diciembre de 1924. Aunque, debe destacarse que el promotor de la creación de las Escuelas fue su padre Rómulo Raggio en memoria de sus padres: Celle y Mario Raggio.

Oficios europeo, con la finalidad de promover la convivencia de Artistas, Artesanos y Técnicos. Allí, la arquitectura de sus pabellones y luego sus respectivos talleres se relacionaba con la corriente pedagógica de las escuelas alemanas de las Bauhaus. Donde se valorizaba los espacios verdes para áreas de expansión, recreación y enseñanza.

Al considerarse que el contacto con la naturaleza era – y podemos afirmar que hoy lo sigue siendo – de un invalorable valor pedagógico. Ya que, en otras palabras, la construcción de las Escuelas Raggio implico en su diseño y posterior denominación "de Artes y Oficios" una considerable valoración pedagógica de las ideas de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, sobre el movimiento de "Arts and Crafts" (de artes y oficios) que se desarrolló en Inglaterra como consecuencia de la incipiente Revolución Industrial y sus transformaciones socio-económicas. Si bien, en forma paralela a principios del siglo XX, surgen este tipo de escuelas o lugares de encuentro para artistas, artesanos, diseñadores, ingenieros, arquitectos, etc., en otros regiones europeas como Alemania. Pues, allí se crearon los establecimientos educativos conocidos como la Deutscher Werkbund primero y en la posguerra las famosas Bauhaus (1919) como unificación y recreación de las escuelas de Artes Plásticas y de Artes y Oficios que por entonces, proyectaba pedagógicamente la República Alemana de Weimar.

De este modo, es innegable que la Escuela Raggio, diseñada en 1922 e inaugurada en 1924, aportó desde aquel tiempo, una nueva visión, contemporánea y latinoamericana sobre la misma, al no imitar modelos pero sí ofrecer nuevas posibilidades de formación y capacitación de adolescentes y jóvenes, sobre todo al tener bajo un mismo techo disciplinas que necesitaron de la presencia de artistas, artesanos y técnicos trabajando para una industria creciente dentro de un país que se mostró al mundo con dinamismo y pujanza. No es ninguna novedad histórica que tras las repercusiones de la crisis mundial de 1929, y los problemas de exportación de productos agrarios argentinos desde 1928, se produzca luego a mediados de la década de 1930, un incipiente desarrollo fabril o industrial que requerirá hasta entrado el siglo XX, la presencia de trabajadores debidamente calificados en las distintas ramas industriales como la electricidad, la mecánica, la industria grafica y del mueble, entre otras.

Asimismo, debe destacarse que el planteo arquitectónico de las Escuelas Raggio: abierto y novedoso, se diferenció pronto de otros prestigiosos establecimientos educativos de la época como el Nacional Buenos Aires, el Comercial Carlos Pellegrini, el Nacional Avellaneda, el Industrial Otto Krause, al revalorizar revolucionariamente los espacios verdes para áreas de expansión, recreativas y de enseñanza práctica. Pues, junto al diseño de los distintos talleres de artes y oficios, en los cuales los estudiantes asistían diariamente los cinco días de la semana, se podía y puede contar hasta nuestros días, con un campo de deportes de varias hectáreas y arboledas prominentes.

Desde su fundación las Escuelas contaron con títulos intermedios y una clara salida laboral que posibilitó su casi autonomía, dado que eran las únicas en su género dentro de la Municipalidad hasta 1992, momento en que fueron transferidos los establecimientos dependientes del CONET. Mientras tanto, las Escuelas Raggio, fueron actualizándose y adaptándose a nuevos requerimientos del mercado laboral sin perder su excelencia educativa, pese a las transformaciones económico-sociales de las últimas décadas en nuestro país.

De esta manera, la evolución permanente de las actividades pedagógicas de las Escuelas Raggio se asentó en un estilo de trabajo y conducción propio, en directivos

provenientes de los mismos docentes de las Raggio y en docentes con un alto porcentaje de ex-alumnos que transmitieron siempre un sentido de identidad, pertenencia y compromiso muy destacado. Junto a la excelencia educativa y humana de su personal docente y administrativo, que posibilitó la existencia de artesanos, escritores, pintores, escultores, dibujantes y arquitectos de primer nivel, juntó a auxiliares, técnicos y personal no docente. Además, la jerarquización educativa de las Escuelas Raggio se debe al estimulo y desarrollo permanente de propuestas pedagógicas novedosas y por constituir una comunidad docente que fomento un clima diferente de trabajo para el intercambio creativo de la enseñanza técnica: la resolución de problemas, dado que los estudiantes "aprenden haciendo" y terminan dominando "el cómo" utilizar recursos físicos, humanos o tecnológicos, mientras el maestro se gana el respeto trabajando a su lado.

También debe destacarse que ya desde sus orígenes, las Escuelas Raggio tuvieron una buena articulación entre el trabajo y la escuela, a partir de la vinculación con distintas industrias, talleres y actividades artísticas relacionadas con las especialidades dictadas en sus aulas: Sombrerería, Telar, Bordado y Confección, Herrería Artística, Óptica, Carpintería, Mecánica de Aviación, Comunicación Inalámbricas y Alámbricas, Dibujo Publicitario, Orfebrería, Cincelado y Grabado, Artes Graficas, Construcciones, Mecánica, Electrotecnia, Diseño de Indumentaria, Técnicas de la Alimentación, Ebanistería, Comunicaciones Publicitarias e Industria Gráfica. Hecho que se tradujo en los años '90 en la Resolución nº 130 de la por entonces Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, para jerarquizar e institucionalizar una práctica pedagógica de pasantías, becas de estudio, etc. Además, ese mismo año y con motivo de la transferencia de otras escuelas a la M.C.B.A. se unificó el sistema bajo el Decreto del P.E.N. nº 340/92.

En suma, y a modo de síntesis, debe resaltarse que en los momentos actuales, caracterizados por una profunda revisión del sistema educativo y de la enseñanza media y técnica, tanto en la CABA como en el resto del país, se esta realizando una profunda revalorización de la enseñanza técnica para que nuestros estudiantes, futuros ciudadanos, puedan resolver problemas de todo tipo y contribuir al engrandecimiento de nuestra República. En este sentido, creemos que hoy como ayer, resulta importante para la resolución de gran parte de los distintos problemas nacionales, llevar adelante un proceso de capacitación y enseñanza acorde a las exigencias de nuestras industrias, oficios y artes. Mediante el desarrollo de distintos procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje de contenidos teóricos y prácticos actualizados sin perder de vista los objetivos fundamentales de la enseñanza técnica que son: la formación de profesionales de nivel intermedio, capaces de interpretar e implementar en la práctica las directivas para transmitirlas con rapidez y eficiencia al aparato productivo, asumiendo además, un gran compromiso con los valores democráticos, la justicia social, la solidaridad y la cooperación ciudadana.

Motivos por los cuales, hoy como ayer, nuestros estudiantes egresan con ciertas destrezas, conocimientos específicos y un título habilitante con reconocimiento laboral y una alta significación social, pedagógica y laboral.

Referencia

ACRI, Martín. PIAGGI, Fernando. MORALES, Carlos. FIORETTI, Martín. **La educación y el trabajo en la Argentina**. Debates, tensiones y rupturas en torno a la Educación Técnica (1776 – 1983). 1ª ed. Buenos Aires: JLB, 2011. 94p.

O INSTITUTO PROFISSIONAL BENTO QUIRINO (1918-1935)

Américo Baptista Villela

Museu da Cidade. Etec Bento Quirino, em Campinas

Introdução

A escola iniciou suas aulas no dia primeiro de abril de 1918 oferecendo os cursos de marcenaria e mecânica. Como o próprio título demonstra, em seus anos iniciais, a escola atendeu unicamente à população masculina. A forma de acesso, segundo o regimento, era ser convidado pelos membros da diretoria da Associação Instituto Profissional Bento Quirino[1].

Poucos são os dados sobre o número total de alunos naquele primeiro momento na documentação presente nos arquivos da escola, mas em ata da assembleia geral extraordinária, realizada em 31 de julho de 1921, temos a seguinte referência em documento que propõe corte de gastos:

> Os membros da Comissão encarregada da reorganização do IPBQ, tendo examinado com a devida attenção o projecto do orçamento da receita e despesa para 1921, elaborados pelo seu digno Diretor, o snr. engenheiro Bruno Magro, resolveram propôr as seguintes reducções na despesa, sem prejuizo para o regular funcionamento deste estabelecimento de ensino e nem do louvavel ideal do seu saudoso e benemerito testador: "Administração" – 1 servente – 1:200.000; – "Corpo docente" (quadro n.2) Professores do curso noturno – 3:600.000, contra mestres (2 a 225.000) – 5:400.000 – 9:000.000; – "Operários"(quadro n.3) – Professores do curso nocturno, diz-se, 1 carpinteiro a 8_h – 2:400.000, 1 marceneiro a 7_h – 2:100.000 – 4:500.000; – **"Alumnos aprendizes" – 1 de $800 – 240.000, 1 de $700 – 210.000, 1 de $600 – 180.000, 2 de $500 – 300.000, 4 de $400 – 480.000, 5 de $300 – 450.000, 9 de $200 – 540.000, 10 de $100 – 300.000(Grifo nosso) –** 2.700.000; – "Luz" – 600.000; – "Material para o curso nocturno" – 600.000; – "Jardineiro" – 540.000. Total 19:140.000. Campinas, 9 de maio de 1921. (a) Manoel da Rosa Martins, C. Stevenson, Orosimbo Maia, Antonio Alves da Costa Carvalho; com restricções, e Antonio Alvares Lobo(Livro de Atas da Associação IPBQ 1914 – 1972, p. 20)

Da análise desta ata, conclui-se que existe a categoria de "*alumnos aprendizes*" que naquele momento totalizavam 33 alunos. Essa categoria corresponde aos alunos que recebiam uma remuneração da Associação para manter seus estudos ou como

1 A partir deste trecho do texto o Instituto Profissional Bento Quirino será identificado como IPBQ.

definia o Código Civil de 1916, a atividade de aluno-aprendiz constitui um misto de aprendizado e de prestação de serviços.

A priori, comparando-se o número de 33 alunos aprendizes com o número total de alunos matriculados na sessão masculina em 1927, que era de 98 – após a escola ter sido incorporada pelo governo do Estado de São Paulo e aumentado a oferta de vagas –, considero a possibilidade de que todos os alunos recebiam uma remuneração. Isto esclareceria a caracterização da Associação como instituição de assistência social.

Com relação aos professores do curso noturno, observa-se que são um carpinteiro e um marceneiro não demonstrando a existência das disciplinas de cultura geral, embora aulas dessas disciplinas existissem no período noturno por iniciativa do governo do Estado, conforme registro existente no Livro de Atas da associação já mencionado. Entre 1923, ano de locação do prédio e das oficinas, até 1927, não há referência formal ao funcionamento da escola, há apenas uma proposta de que o arrendatário oferecesse aulas, mas que não se viabilizou.

Estes dados indicam que nesta fase inicial de funcionamento da escola, ela se organizou muito próximo daquilo que Luís Antonio Cunha define como uma oficina-escola:

> A oficina escola formava o operário no próprio trabalho para o mercado, de modo que um aprendiz ia dominando as tarefas do seu ofício a medida que auxiliava um operário na produção. Nesse modelo, a educação geral da alfabetização ao desenho geométrico era lhe ministrada apenas nas necessidades imediatas. (CUNHA, 2000, 119)

É preciso compreender que este modelo de funcionamento foi motivado pelas dificuldades financeiras enfrentadas pela Associação após o término das obras e instalação das oficinas. Dificuldades essas que foram ampliadas em virtude das contingências produzidas pela crise da cafeicultura, Primeira Guerra Mundial, epidemia de gripe espanhola e efervescência política, demonstrando as profundas divisões no interior das camadas dominantes. No estado de São Paulo, culminaria com a chamada Revolução de 1924 durante a qual a capital do Estado foi transferida para Campinas.

Nesta etapa, a escola funciona de maneira precária, tornando-se explícita a contradição entre o discurso que a colocava como formadora do cidadão republicano e a prática efetiva. A escola caracterizou-se mais como uma forma de ampliação da oferta de mão de obra para uma industrialização nascente e em expansão do que uma instituição que preparasse para o cumprimento dos deveres cívicos.

A escola profissional mista Bento Quirino (1927-1935)

Em 1927, com a incorporação da escola pelo governo do Estado de São Paulo, a mesma passa a receber matrículas de alunos de ambos os sexos. Segundo o relatório apresentado pelo seu diretor em 1934, José Minervino, por ocasião da inauguração das novas oficinas de fundição, o número total de alunos matriculados no período compreendido entre 1927 e 1933, é assim apresentado:

Ano	SM	SF[2]	Total
1927	98	236	334
1928	220	320	530
1929	232	268	500
1930	359	409	768
1931	305	390	695
1932	297	386	693[3]
1933	235	305	540

O primeiro dado que os números oferecem é que existe um crescimento inicial no número de alunos matriculados, mas a partir de 1930, esse número sofre uma redução. Essa redução está relacionada à crise econômica desencadeada pela quebra da bolsa de valores em Nova York e à crise política que levou às chamadas Revoluções de 1930 e Constitucionalista de 1932 que contiveram, mesmo que momentaneamente, o crescimento econômico da cidade. Com relação aos alunos, analisando-se o livro de registro de matrículas do período destaca-se que eles são majoritariamente residentes em Campinas, mas observa-se a presença de alunos procedentes de outras cidades, como Mogi Mirim, Mogi Guaçu, Vila Americana, Cosmópolis e Indaiatuba. Há filhos de pais das seguintes nacionalidades: italianos, portugueses, sírios, espanhóis, alemães, franceses e brasileiros, que revela que aproximadamente 30% dos alunos são filhos de imigrantes. Em relação à profissão dos pais, há as seguintes profissões mencionadas: lavrador, professor, dentista, ferroviário, militar, funcionário público, comerciante, tipógrafo, motorista, comerciário, inspetor técnico, entre outras. Só há a menção de doméstica em casos de alunos cujos pais eram falecidos; nos outros casos, a profissão ou nacionalidade da mãe não era mencionada. Esta situação era produzida pela falta de visibilidade feminina no espaço público. O homem era representado socialmente como chefe de família e as mulheres só existiam enquanto esposas e mães; porém, esse quadro começa a se alterar e a própria criação da Seção Feminina (SF) no interior da escola é manifestação de parte desse processo.

Elisiana Renata Probst, assim sintetiza uma opinião corrente sobre a inserção feminina no mercado de trabalho:

> Isso começou de fato com as I e II Guerras Mundiais (1914 – 1918 e 1939 – 1945, respectivamente), quando os homens iam para as frentes de batalha e as mulheres passavam a assumir os negócios da família e a posição dos homens no mercado de trabalho. Mas a guerra acabou. E com ela a vida de muitos homens que lutaram pelo país. Alguns dos que sobreviveram ao conflito foram mutilados e impossibilitados de voltar ao trabalho. Foi nesse momento que as mulheres sentiram-se na obrigação de deixar a casa e os filhos para levar adiante os projetos e o trabalho que eram realizados pelos seus maridos. (s.d.)

2 Seção masculina é mencionada como SM e a seção feminina como SF.

3 A soma dos alunos matriculados na seção masculina e feminina corresponde a 683, embora no relatório conste 693.

Embora considere complicada tal afirmação, tendo em vista que as mulheres já trabalhavam antes dos eventos citados acima. Isto é demonstrado pela criação do Dia da Mulher, que nos revela diversas greves femininas ocorridas pelo mundo antes da 1ª e 2ª Guerra Mundial, porém não podemos deixar de reconhecer que as guerras, em parceria com as lutas das feministas, contribuíram para modificar a percepção do trabalho feminino e sua inserção social.

Além disso, no capitalismo, quanto maior for a oferta de mão de obra, melhor será para os capitalistas maximizarem seus lucros e, assim, era preciso liberar a mulher para o trabalho, dignificando-o. Nesse sentido, a escola contribuirá, como já afirmamos, para a valorização do trabalho em uma sociedade recém-egressa da escravidão, mas também conduzirá o processo de inserção da mulher neste mesmo mercado, definindo atribuições e profissões compatíveis, bem como não a deixando esquecer que seu principal papel social é o de mãe e esposa. Dessa forma, observa-se uma crescente demanda das mulheres pela educação e, secundariamente, pela educação profissional. As mulheres procedentes da burguesia urbana iriam se formar professoras ingressando na escola normal e se preparando para ser mães-educadoras, enquanto as mulheres procedentes desse grupo que não se identificava como proletário iriam para as escolas profissionais onde elas também receberiam além da educação profissional, noções de puericultura e hábitos higiênicos.

No caso do IPBQ, verifica-se que a abertura da escola para o sexo feminino fez com que o número de mulheres matriculadas superasse o número de homens já em seu primeiro ano como escola estadual. Nos anos de 1927 e 1928, a composição do corpo discente da escola era de aproximadamente 41,5% masculino e 58,5% feminino. Sem dúvida, esse quadro demonstra, em primeiro lugar, uma falta de oferta de vagas nas escolas para o sexo feminino em Campinas, em especial, escolas profissionalizantes. Em segundo lugar, é revelador do crescimento da aceitação da mulher como profissional, ou seja, começa a se institucionalizar a presença e visibilidade das mulheres no espaço público, mas é bom enfatizar, sempre priorizando o seu papel de mãe e esposa.

Raquel Discini de Campos, em trabalho sobre a condição feminina e sua representação pela imprensa, demonstra que no início do século XX se construía uma nova figura de mulher. A ideologia da mulher moderna – que se construía em oposição à mulher da sociedade patriarcal e senhorial – abrangia as qualidades associadas à boa educação, ao interesse pela profissão do marido e ao papel no engrandecimento da nação, como mãe, como educadora e também como trabalhadora, mas desde que autorizada pelo marido. Estes dados são reforçados com a criação do Dispensário de Puericultura em 1932, no qual as alunas serviriam à sociedade cuidando das crianças e simultaneamente se qualificariam para o trabalho e para a maternidade, obtendo noções de higiene pessoal, aleitamento e alimentação etc.

Assim, se a posição da mulher na vida social começa a ganhar destaque, é preciso educá-la para a vida em sociedade. Observa-se naquele quadro, que no período compreendido entre 1927 a 1933, a presença feminina na escola sempre foi superior a 50% dos alunos, oscilando entre 58,5% nos anos iniciais a 53,3% em 1930 quando constatamos o menor percentual de presença feminina. Além disso, a introdução da SF na escola produziu alterações nas formas de uso do espaço físico, pois a escola apesar de mista não permitia o contato ou que alunos de sexos diferentes compartilhassem espaços físicos e aulas.

Mas quem são essas meninas que estudaram na Bento Quirino?

Analisando-se o Livro de Matrículas da escola, os dados apresentados são bem próximos dos dados já apresentados dos alunos. Observa-se a presença de alunas procedentes de outras cidades, como Mogi Mirim, Mogi Guaçu, Vila Americana, Cosmópolis, Indaiatuba e acrescentem-se as cidades de Cordeiro, Jaguary e Rocinha, atuais Cordeirópolis, Jaguariúna e Vinhedo. Há filhos de pais das seguintes nacionalidades: italianos, portugueses, sírios, espanhóis, alemães, franceses e brasileiros, mas no caso da SF, o percentual de filhos de imigrantes sobe para algo em torno de 50% das alunas. Em relação à profissão dos pais, há menção das seguintes: lavrador, ferroviário, militar, funcionário público, comerciante, motorista, entre outras. Novamente, só há a menção de doméstica em casos de alunas cujos pais eram falecidos, nos outros casos a profissão ou nacionalidade da mãe não era citada.

Os dados acima dos alunos e alunas permitiram perceber que a escola recebia alunos de cidades com as quais Campinas mantinha ligação ferroviária, principalmente, pelas vias da Companhia Paulista e Companhia Mogiana de Estradas de Ferro. A diferença seria Indaiatuba, cuja conexão com Campinas era realizada via Sorocabana[2]. Isso revela, em primeiro lugar, uma centralidade do transporte ferroviário no período em questão, mas também evidencia que os alunos procedentes destas cidades arcavam com um custo de deslocamento para estudar.

Da análise das profissões apresentadas pelos pais, conclui-se que não há nenhum desempregado; mais do que isso, existem profissões com exigência de algum nível de qualificação e formação profissional, em especial, entre os pais dos alunos onde constam professores, dentistas, tipógrafo, inspetor técnico elétrico. Além disso, há uma grande presença de comerciantes enquanto há a menção a um único comerciário. Essa situação demonstra que os pais dos alunos, embora não possam ser considerados membros das classes dominantes, como cafeicultores, banqueiros, industriais, detinham determinado poder econômico e isto lhes garantia o exercício de alguns direitos.

Marcada, primeiro pelo predomínio de filhos de trabalhadores com alguma qualificação profissional, profissionais liberais e comerciantes no corpo discente; segundo pela ampliação das disciplinas ofertadas, que passam a incluir disciplinas da cultura geral, e terceiro pelo fim da figura do aluno aprendiz, pois agora a Associação IPBQ passa a conceder prêmios aos melhores alunos apontados pelos membros do corpo docente, essa nova realidade nos permite identificar uma alteração na proposta que de oficina-escola agora se tornara uma escola-oficina.

Assim Luís Antonio Cunha (2000, 1119) define a escola-oficina: [...] na escola-oficina, os conhecimentos científicos, senão ao todo ao menos em parte do ensino primário, assim como conhecimentos e práticas da arte, sobressaem no currículo, sem, contudo, descartar-se a prática da oficina.

Outro dado interessante é que na documentação oficial da escola, ou seja, livros de matrículas, registro de notas etc., analisada não há nenhuma menção às referências étnicas e raciais. Há um silenciamento das questões raciais e étnicas como se

2 Aqui não faço menção a Valinhos e outros municípios que naquele momento eram distritos de Campinas, bem como não menciono Joaquim Egídio e Sousas que permanecem como distritos de Campinas, mas que dependiam de um deslocamento maior para chegar à escola, realizado através do ramal férreo campineiro.

essas tivessem sido resolvidas com a abolição da instituição escravista. As referências à presença dos negros na escola só puderam ser obtidas quando analisamos as fontes iconográficas produzidas pela direção escolar e armazenadas no Centro de Memória Orleide Alves Ferreira, que funciona no interior da Etec Bento Quirino.

A partir de 1927, houve uma preocupação sistemática por parte da direção escolar em se produzir registros fotográficos do cotidiano. É obvio que ao analisar esta documentação, foi levada em consideração a intencionalidade do responsável pela produção deste registro e também de que era uma determinada imagem da escola que se pretendia construir e preservar.

Neste trecho é necessário explicitar o que entendemos como negro ao analisar essas imagens, pois esse é um conceito muito discutido, porém pouco esclarecido. Para alguns, ser negro é aquele que se percebe como tal, bem como é identificado pelos outros dessa forma; para outros, são aqueles que possuem uma ascendência africana ou afrodescendente. Afinal, o que é ser negro no Brasil no início do século XX ao se trabalhar com imagens? Concluindo que os conceitos anteriores não são aplicáveis à análise das fotografias com as quais trabalhamos, pois não há como identificar ascendência dos fotografados, bem como não é possível averiguar como cada um dos retratados se representava, optamos por utilizar como critério elementos visíveis que aproximassem os retratados aos descendentes da África subsaariana, ou seja, traços físicos perceptíveis nas imagens que os aproximassem daquilo que os antropólogos chamariam de negroides.

Partindo desse conceito, percebe-se a presença de alunos e alunas negras, porém eles são em pequeno número, principalmente na SF, e diminuem conforme se avança na seriação escolar, revelando que conforme o passar dos anos vai se excluindo ainda mais essa parcela da população. Essa situação corrobora os dados de nacionalidades, tendo em vista que entre os pais de alunas há um número maior de imigrantes, enquanto na SM exista um número maior de pais brasileiros e nesse grupo estariam inseridos os poucos alunos negros. Adicione-se a isso, apesar de não estarmos preocupados com uma análise técnica da imagem, que a presença negra, embora registrada, nunca se manifesta em primeiro plano ou parte central das imagens. Avalio que o objetivo era demonstrar a presença de alunos negros, mas não identificar a escola como sendo escola para negros. Além disso, não havia nenhum negro como membro do corpo docente.

Considerando todo o exposto acima: ou seja, a profissão dos pais dos alunos, a sua ascendência, a pequena participação negra na escola como corpo discente e sua ausência como corpo docente, conclui-se que o discurso de que as escolas profissionalizantes ou técnicas no período teriam como público-alvo "*os desvalidos da fortuna*" não se sustenta. Situação semelhante foi observada por Nosela & Buffa a respeito da escola profissional de São Carlos:

> Em síntese, os alunos e alunas da escola profissionalizante industrial não eram propriamente pobres e desvalidos. Como vimos, eram filhos de trabalhadores manuais, em sua maioria. Havia alguns (poucos) alunos filhos de profissionais liberais e de proprietários. (1999, p.99)

A diferença é que em São Carlos há a predominância de filhos de trabalhadores manuais, enquanto na Bento Quirino há uma diversidade, porém com presença marcante de funcionários públicos, comerciantes e militares. Embora presente no discurso, os desvalidos da fortuna estariam longe de acessar os bancos escolares da escola.

Não há citação a filhos de trabalhadores desempregados ou órfãos de pai e mãe como no caso da escola do povo criada por Ferreira Penteado ou o Liceu Salesiano, que contou com o apoio do Barão Geraldo de Resende.

Além disso, ao considerar os índices de analfabetismo no Brasil, no período que ora estudamos, acredito que os mesmos demonstrem que os desvalidos da fortuna estariam longe de acessar os bancos escolares.

Tabela 1: Analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais segundo os censos demográficos – Brasil (1920-2000)

Ano	Numero de analfabetos (em milhões)	% sobre o total da população
1920	11,4	64,9
1940	13, 2	55,9
1960	15,9	39,6
1980	18,7	25,5
2000	16,2	13,6

Fonte: Ferraro, 2003, apud Ribeiro s.d.

No período compreendido entre 1920 e 1940, o índice de analfabetismo caiu de 64,9% para 55,9%, o que demonstra uma preocupação em se elevar a escolaridade e alfabetização da população, bem como de práticas concretas para reduzir o número de analfabetos. Para melhor compreensão desse quadro, é preciso considerar que alfabetização e escolarização não são palavras sinônimas.

Hoje em dia, quando se disseminou o conceito de analfabeto funcional, é possível ou provável que a escolarização não resolva o problema do analfabetismo, sendo que existam analfabetos escolarizados; porém, no período que é nosso objeto, a relação é inversa, pois, provavelmente, havia mais alfabetizados do que escolarizados, tendo em vista a existência de diversas formas de alfabetização que prescindiam da educação escolar: tais como preceptores, tutores, ordens religiosas, entidades sindicais. Então é improvável que os desvalidos da fortuna estivessem inseridos entre os poucos alfabetizados que totalizavam 35,1% em 1920 e 44,1% em 1940 e se nem alfabetizados os desvalidos eram, muito menos teriam tido acesso às escolas.

No caso da Bento Quirino é notório nos livros de registros de matrículas que os alunos eram descendentes de uma parcela da população que se urbanizou e por isso pretendia se distinguir dos trabalhadores rurais que, embora economicamente importantes, eram representados como atrasados.

A organização da escola profissional mista Bento Quirino

A Lei n° 2.228, de 20 de dezembro de 1927, que cria uma escola profissional mista com o nome de Bento Quirino em Campinas, em seu parágrafo único, do artigo primeiro, estabelece:

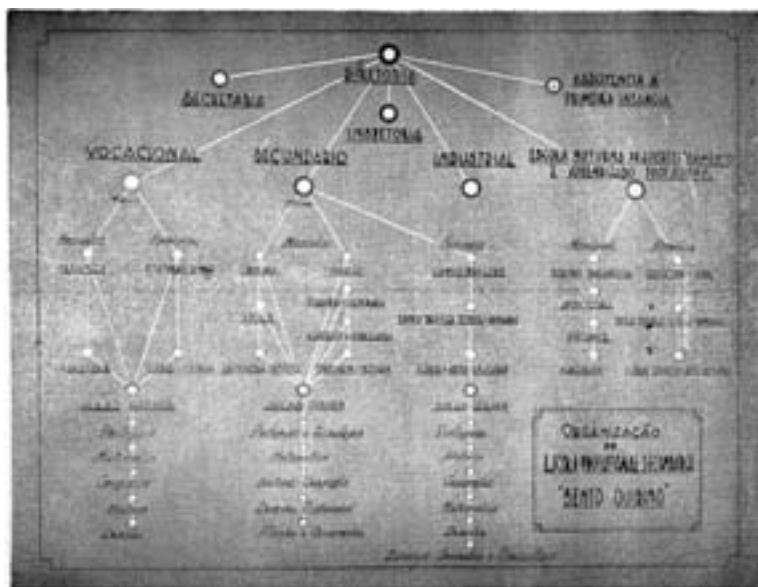
"§ O pessoal da Escola será o seguinte:
um director
uma inspectora de almoxarife;
um guarda livros;
um professor de portuguez;
uma professora de portuguez;
um professor de arithmética e geometria;
uma professora de arithmética;
um mestre de desenho profissional;
uma mestre de desenho profissional;
uma mestra de costuras;
uma ajudante de costura;
uma ajudante de roupas brancas;
uma mestra de bordados;
uma ajudante de bordados;
uma ajudante de bordados a machina ;
uma mestra de flores e chapeus
uma ajudante de flores e chapeus
uma mestra de economia domestica;
uma ajudante de economia domestica;
um mestre de mecanica ;
um mestre de ferraria;
um mestre de fundição;
um mestre de marcenaria;
um mestre de entalhaçao ;
um ajudante de marcenaria;
um porteiro;
seis serventes."(DOESP, 24 de dezembro de 1927)

Analisando a composição desse quadro funcional, algumas preocupações e práticas governamentais se tornam evidentes. Em primeiro lugar, observamos que para as "*Aulas Geraes*": as disciplinas de português e de aritmética seriam contempladas com a contratação de um professor com formação específica, enquanto as disciplinas de história e geografia nem são mencionadas. Outro detalhe é que a composição do corpo docente era caracterizada pela divisão sexual: na SF, professoras, enquanto na SM, professores, mas a chefia cabia a um diretor do sexo masculino.

A tabela de padrão de vencimentos, publicada em anexo no mesmo Diário Oficial, também traz dados interessantes: o primeiro deles diz respeito às diferenças salariais. O maior salário é o do diretor do estabelecimento, que corresponde a 12:000$000 (doze contos de réis) que, no caso da Bento Quirino, ainda foi isentado do pagamento do aluguel para morar na casa do diretor que a Associação IPBQ possuía, o que corresponde a um acréscimo de salário indireto. O segundo maior salário era o pago à inspetora-almoxarife e ao mestre de mecânica, que, individualmente, recebiam 7:200$000 (sete contos e duzentos mil réis). Fica evidente que o salário do mestre de mecânica era o maior de todos os salários de mestres, tendo em vista que os salários de um mestre de marcenaria, fundição, ferraria e entalhamento correspondia a 6:000$000 (seis contos de réis). Já, as mestras em: desenho, costura, bordados, flores e chapéus e economia doméstica receberiam 5:760$000 (cinco contos, setecentos e sessenta mil

réis) cada uma delas. O mesmo valor é o salário recebido por um professor, ou seja, identifica-se que os salários pagos aos mestres da SF e aos professores eram menores que os salários pagos aos mestres da SM. Os ajudantes, por sua vez, independentemente de sua lotação, marcenaria (SM), economia doméstica, flores e chapéus, bordados, bordados a máquina, roupas brancas ou costuras (SF) receberiam cada um o valor de 4:260$000 (quatro contos, duzentos e sessenta mil réis). Nessa situação, constata-se que não há distinção entre a remuneração de homens e mulheres.

O segundo dado interessante é que no caso dos professores e das professoras também não há diferença no padrão de vencimento entre os sexos. Esse é um dado de realidade que me leva a questionar uma generalização: a generalização de que os salários pagos às mulheres eram menores, pois, segundo os valores daquela sociedade, não cabia a elas a responsabilidade pela manutenção da casa. No caso dos professores, caberia a eles essa responsabilidade e nem por isso eles tinham vencimentos maiores. Talvez, a explicação para isso é que naquele momento já se encararia com naturalidade que os professores exercessem jornada dupla para conseguir sobreviver, muito embora as professoras não, pois tinham que zelar pelo marido e pelos filhos. Mais do que isso, não há menção aos (às) professores (as) de história e geografia dos quais não tive como aferir os vencimentos, muito embora haja o registro às notas dessas disciplinas nos livros.

O organograma da escola, conforme publicado nos relatórios dos anos de 1933 e 1934, era organizado conforme a imagem abaixo:

Analisando-se o quadro acima é evidente que a diretoria ocupava o topo da organização hierárquica, e, diretamente subordinada a ela, a secretaria, a inspetoria e a assistência à primeira infância, da qual faria parte o Dispensário de Puericultura. À diretoria cabia dirigir a escola, representá-la junto a outras instâncias governamentais ou da sociedade, zelar pela conservação do patrimônio, bem como pelo bom anda-

mento das aulas. A secretaria devia manter a escrituração da escola, como registro de notas, matrículas, arquivos etc., já à inspetoria cabia acompanhar o fluxo de materiais e adquirir os materiais necessários ao bom andamento das aulas.

O dispensário criado em 1933 tinha como objetivo primeiro ensinar as alunas da SF a zelarem pela saúde, higiene e alimentação das crianças, mas também prestava atendimento às crianças e mães da cidade de Campinas. Dessa forma, esperava-se, no interior da escola, formar as futuras mães e esposas para zelarem pela saúde do marido e filhos, bem como contribuir para o futuro da nação através do cuidado com os seus filhos. No seu exterior, pretendia-se através do dispensário transmitir valores e conhecimentos para as mães e crianças atendidas. Para as classes dirigentes daquela sociedade, embora houvesse projetos alternativos de vida para a mulher, como o materializado nas propostas anarquistas, não se colocava para a mesma a possibilidade de seguir caminho diferente que não fosse o casamento com obediência ao marido e à maternidade. Segundo Moraes (2002), à medida que o discurso racionalizador invade o espaço social, propondo-se a domesticar a classe operária, surge uma nova concepção do papel a ser desempenhado pela mulher trabalhadora: o de esposa e mãe (p. 188).

No organograma da escola abaixo da secretaria, da inspetoria e da Assistência à Primeira Infância, vem a estrutura organizacional dos cursos oferecidos, a saber: vocacional, secundário, industrial e a escola noturna de aperfeiçoamento e aprendizado industrial. Em 1933, o Código de Educação do Estado de São Paulo (Decreto n. 5.884, de 21 de abril), reconhece o curso profissional como ensino secundário, com três anos e precedido do curso Vocacional, de um ano, porém permanece a separação, inclusive física, entre a SM e a SF. Essa estruturação das escolas profissionais foi dada pelo Código de Educação do Estado de São Paulo de 1933:

> [...] o Código determina que as escolas profissionais sejam equiparadas às acadêmicas, recebendo a denominação de Escolas Profissionais Secundárias, são instalados os cursos vocacionais, uma espécie de estágio preliminar de um ano, para os candidatos às escolas profissionais secundárias,[...] (MORAES, 2002,196)

Ainda segundo Moraes, essa inovação pretendia atender a uma antiga reivindicação do magistério profissional ao instituir a sua carreira, mas acredito que também procura valorizar a educação profissional ao equipará-la às escolas acadêmicas mais valorizadas por atenderem estudantes membros da burguesia.

Nadai entende que essa reforma também é resultado da acelerada urbanização e industrialização que aumentaram a demanda popular pela educação, bem como pretende torná-la mais prática e menos teórica. A este respeito afirma:

> [...] aceleradas urbanização e industrialização minaram as bases do ensino secundário elitista e propedêutico e atuaram no sentido de sua generalização, enquanto inspiração, para amplos setores das camadas médias urbanas e populares, insistindo as críticas em sua inutilidade e inoperância" (NADAI, 1993, p. 155).

No caso do nosso objeto de estudo, na modalidade vocacional, observa-se que a SM oferecia os cursos de Mecânica e Marcenaria e a SF os cursos de Costura e Rendas e Flores e Bordados. Além das disciplinas profissionalizantes, ainda havia um grupo de aulas comuns para homens e mulheres, mas que eram ministradas separadamente por gênero,

que eram as "*Aulas Geraes*" compostas pelas seguintes disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia e Desenho. Nesta etapa do processo de formação do educando pretendia-se averiguar as habilidades e talentos dos alunos para melhor dirigi-los no secundário.

No curso secundário, eram oferecidos os seguintes cursos na SM: Tornearia, Entalhe e Serraria Artística como desdobramento do curso vocacional de Marcenaria; aos alunos que haviam realizado o vocacional de Mecânica, havia a possibilidade de cursar Fundição, Ferraria e Calderaria, Ajustagem e Serralheria, Torneagem e Frezagem. As "*aulas geraes*", nesse nível, passam a ter grade diferenciada entre a SF e a masculina, mas é comum no interior da seção. No caso da seção em análise, estas aulas eram: Português e Tecnologia, Matemática, História e Geografia, Desenho Profissional e Plantas e Orçamentos. Na SF eram oferecidos os seguintes cursos: Confecções e Corte, Roupas Brancas, Rendas e Bordados, Flores e Artes Aplicadas. As "aulas geraes" eram: Português, História, Geografia, Matemática, Desenho, Economia Doméstica e Puericultura.

A escola noturna de aperfeiçoamento e aprendizado industrial oferecia cursos rápidos de profissionalização que eram realizados, em sua maioria, por alunos adultos já alfabetizados. Os referidos cursos eram distribuídos entre a SM, que oferecia os cursos de Desenho Profissional, de Arquitetura, de Mecânica e Marcenaria, e a feminina tinha os cursos de Confecções e Corte, Roupas Brancas e Bordados, Flores e Chapéus, e Artes Aplicadas.

Com relação ao número de matrículas realizadas em cada uma das seções, a ata da assembleia do dia 26 de julho de 1931, ao transcrever trechos do relatório apresentado pelo diretor, decompõe os números já apresentados neste trabalho. Sobre o número de alunos matriculados referindo-se ao ano de 1930, a ata traz o seguinte dado:

"A matricula em 1930 foi de 768 alunos sendo de 299 para a SM e 247 para a feminina e de 222 para o curso de aperfeiçoamento..." (Livro de Atas da Associação IPBQ 1914 – 1972, p. 61)

Inicialmente observa-se que do número total de matriculados, 29,8% vinculavam-se à escola noturna de aperfeiçoamento e aprendizado industrial. Ainda comparando estes números com os números apresentados no relatório de 1934 sobre o ano de 1933, no qual se afirma que o número de alunos matriculados em 1930 era de 768. Estes eram divididos entre 359 alunos na SM e 409 alunas na SF, conclui-se que 60 eram os alunos da escola noturna de aperfeiçoamento e aprendizado industrial e que 162 eram as alunas, ou seja, há uma presença significativa de alunas estudando no período noturno. Infelizmente tais dados não estão disponíveis em relação aos outros anos, porém podem revelar a necessidade de formação rápida para os cursos oferecidos pela escola noturna de aperfeiçoamento e aprendizado industrial e que estes se dirigiam às mulheres que necessitavam complementar a renda de seus maridos, mesmo que trabalhando em casa.

Essa situação em parte pode ser compreendida à luz da grande depressão provocada pela quebra da bolsa de valores em 1929, que minimizou a capacidade exportadora dos países industrializados reforçando a necessidade da produção em território nacional. A este respeito, Felipe Pereira Loureiro (2007, p.56), analisando o desenvolvimento da indústria têxtil paulista salienta:

> Até o final dos anos 20, percebe-se que o desenvolvimento da indústria doméstica resumiu-se, em grande parte, à instalação de fábricas produtoras de bens

de consumo não-duráveis (tecidos, alimentos, sapatos, chapéus, fumo, moagem de cereais, etc.). Foi apenas na década de 1920 que se verificou uma leve diversificação industrial interna, em razão do crescimento de ramos fabris do Departamento I. A partir de 1929, essa tendência foi acentuada. Observou-se, desde então, crescimento mais significativos dos ramos ditos pesados em detrimento dos chamados leves.

Além disso, a depressão econômica provocou que o Estado brasileiro assumisse um protagonismo na condução da economia e que em Campinas se manifestou na elaboração e início da execução do plano de melhoramentos urbanos pela prefeitura municipal. A cidade ainda se beneficiou da abertura de diversas estradas, como Campinas – Jundiaí, Campinas – Ribeirão Preto etc. Essa conjuntura aumentou em muito a demanda por mão de obra nas áreas de desenho e arquitetura, mas não houve correspondente ganho salarial, o que tornava necessário que as mulheres trabalhassem. Em alguns casos, a indústria têxtil da cidade absorveu essa mão de obra feminina, porém na maior parte das vezes as alunas continuavam a trabalhar domesticamente, prestando serviços e cuidando dos filhos.

As diferenças entre as grades das seções sugerem, ainda, que há um reconhecimento das diferenças de perfis profissionais e pessoais que são esperados de alunos e alunas. Essas diferenças de expectativas são ampliadas conforme avança a idade dos educandos, como podemos observar da grade comum no vocacional e o surgimento das diferenças no secundário. Na questão da profissionalização, se espera que os alunos se coloquem nas grandes indústrias, enquanto para as alunas há a possibilidade de ir para a indústria têxtil como é evidenciada pela existência de uma ajudante de bordados a máquina, mas é priorizada a possibilidade dela se dirigir para as atividades domésticas e mesmo trabalhando em casa complementar a renda do marido. Essa situação era reforçada pela própria disciplina Economia Doméstica e Puericultura, que pretendia prepará-las para o exercício da maternidade e da administração do lar. Não podemos nos esquecer da própria superestrutura jurídica que estava posta naquela sociedade.

O Código Civil de 1916 sustentou os princípios conservadores mantendo o homem como chefe da sociedade conjugal, limitando a capacidade da mulher a determinados atos, como, por exemplo, a emancipação que será concedida pelo pai, ou pela mãe apenas no caso do pai estar morto. Vai mais além o Código Civil quando prevê, no artigo 186, que em havendo discordância entre os cônjuges prevalecerá a vontade paterna. Ainda, o artigo 380 do mesmo código dá ao homem o exercício do pátrio poder permitindo tal exercício à mulher apenas na falta ou impedimento do marido. Seguem as discriminações do diploma no artigo 385, o qual dá ao pai a administração dos bens do filho e à mãe, somente na falta do cônjuge varão. Quer nos parecer que a discriminação do código culminou com o artigo 240 que definitivamente colocou a mulher em situação hierárquica completamente inferior ao homem quando dizia: A mulher assume, pelo casamento, com os apelidos do marido, a condição de sua companheira, consorte e auxiliar nos encargos da família. Observa-se, ainda, o artigo 242 que restringia a prática de determinados atos da mulher sem a autorização do marido:

> Art. 242 – A mulher não pode, sem o consentimento do marido:
>
> I. Praticar atos que este não poderia sem o consentimento da mulher
>
> II. Alienar, ou gravar de ônus real, os imóveis do seu domínio particular, qualquer que seja o regime dos bens.

III. Alienar os seus direitos reais sobre imóveis de outrem.
IV. Aceitar ou repudiar herança ou legado.
V. Aceitar tutela, curatela ou outro múnus públicos.
VI. Litigar em juízo civil ou comercial, a não ser nos casos indicados nos arts. 248 e 251.
VII. Exercer profissão.
VIII. Contrair obrigações, que possam importar em alheação de bens do casal.
IX. Aceitar mandato.

Os artigos citados deixam indubitável a posição subordinada da mulher. Com o Código Eleitoral de 1932 surgiu um avanço nos direitos da mulher quando permitiu à mulher exercício do voto aos vinte e um anos de idade, tendo a Constituição Federal de 1934 reduzido esta idade para dezoito anos.

Essa realidade era justificada socialmente através do gradativo reconhecimento da necessidade e direito da mulher ao trabalho, porém ainda lhe era destinada uma importância maior como mãe e como esposa. Isto se materializava nas instalações físicas e nas práticas escolares, pois a SM era caracterizada como a reprodução do ambiente fabril com oficinas, máquinas, mestres e encarregados. Já a SF era caracterizada como um ambiente mais doméstico, onde a mestra-mãe-enfermeira preparava a aluna-filha-esposa para cuidar da saúde da família, em especial das crianças que eram representadas como o futuro da nação.

Associação IPBQ após a Incorporação da escola pelo Estado

A Associação foi fundada por 40 cidadãos campineiros visando criar uma escola profissionalizante, a fim de atender às necessidades de mão de obra especializada. Neste sentido, entendi que o específico – a escola – foi apenas uma forma de realização do geral – a organização da sociedade brasileira e, mais especificamente de Campinas, na virada do século XIX para o século XX, comandada pela reordenamento das relações capitalistas de nível internacional. Isto significa dizer que não tentei explicar o específico por si mesmo; busquei compreendê-lo a partir do geral. O nosso ponto de partida é, portanto, o Instituto e a Associação como síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. Assim, a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, a industrialização e o ideário maçônico e republicano, bem como aspiração popular pela educação explicam a criação da escola.

Como demonstrado ao longo deste trabalho, a Associação IPBQ, desde a sua fundação, manteve relações cordiais com os governos estaduais e municipais obtendo vantagens no que se refere à isenção de impostos, apoio político para conseguir desapropriação de terrenos e remuneração para os professores para os cursos noturnos. A escola, nos anos iniciais, funcionou de forma precária sob gestão da Associação que, administrando o legado de Bento Quirino, oferecia os cursos de mecânica e marcenaria para o público masculino. Demonstrei também que a proposta de se transferir o Instituto para o Estado já havia sido realizada em 1921 e que havia sido rejeitada; portanto, o que explica que no ano de 1927 a mesma proposta seja aceita?

Acredito que a acelerada expansão urbana e industrial da cidade, em virtude das políticas de substituição de importações, produziu um aumento da demanda por mão de obra qualificada, tornando evidente que a associação, com seus recursos financeiros limitados, não conseguiria oferecer na mesma intensidade o crescimento da oferta de vagas. Além disso, a situação de hegemonia política do grupo dirigente da associação sobre a cidade de Campinas se desfez, agora enfrentando forte resistência da oposição, como demonstrado na Revolta de 1924, liderada pelo jornalista e vereador Álvaro Ribeiro que, mesmo no exílio, dificultava que a associação obtivesse apoios e benefícios do poder municipal. Sendo assim, era necessário que a elite política dirigente do Estado socorresse os seus aliados em Campinas.

A incorporação da escola pelo governo do Estado de São Paulo produziu transformações no nome, na estrutura, finalidade e na forma de funcionamento da associação. Essas transformações se iniciam já na assembleia de 16 de janeiro de 1927 e são assim registradas no livro de Atas da Associação, após longa explanação do presidente sobre as suas iniciativas junto ao governo do Estado de São Paulo para que o mesmo assumisse a manutenção da escola:

> Deante do exposto pelo Doutor Presidente, os senhores socios Orozimbo Maia, Domingos Moraes, Joaquim Ferreira Penteado Netto e doutor Paulo J. Villac apresentaram à assembléa duas propostas – a primeira no sentido de supprimir a palavra "Masculino" do nome da fundação que passará a ser denominada "IPBQ", proposta que foi approvada unanimemente e a segunda auctorizando a Directoria a estabelecer o accordo com o Estado para que o Governo possa assumir a direcção e manutenção das classes e officinas entrando na posse do Instituto e recebendo annuidade tiradas da rendas do patrimonio." (Livro de Atas da Associação IPBQ 1914 – 1972, p. 50)

Observa-se que a primeira foi a supressão do termo "masculino" do nome da associação conforme proposta aprovada unanimemente pelos associados. A segunda é que o diretor da escola ficava autorizado a tratar com o governo do Estado os termos em que isso ocorreria; portanto, não sendo mais necessária a concordância da diretoria e do conselho conforme estabelecido no artigo 9º, item 1º do Estatuto em vigor.

Em sua longa exposição, o presidente afirma que já havia mantido contato com altas autoridades, como o *"Excellentissimo Senhores Doutores José Manoel Lobo, Secretario do Interior, e Professor Pedro Voss, Director Geral da Instrução Publica do Estado de São Paulo"* e que a proposta não era transferir a propriedade dos bens, mas, sim, o uso e gozo dos mesmos para que o governo fizesse funcionar a escola. A Lei 2.228, datada de 20 de dezembro de 1927, em seu artigo 2º e 3º, assim define as condições em que se realizará a criação da escola profissional mista Bento Quirino em Campinas:

> "Artigo 2º – O governo entrará em acordo com o Instituto <<Bento Quirino>>, daquela cidade, relativamente ao auxílio pecuniário que essa associação prestará á Escola, bem como sobre a entrega do edifício de sua propriedade para o funcionamento da mesma, sem ônus para o Estado. Artigo 3º – A escola reger-se-á no que lhe for aplicável, pelo Regimento actual das escolas profissionaes"

Observa-se que a lei transforma a escola em credora da associação, ao estabelecer que a primeira prestará auxilio pecuniário à mesma, bem como se refere à entrega

do prédio para o funcionamento da mesma e não para incorporação ao patrimônio do Estado. Além disso, a escola sujeita-se às normas já estabelecidas no regimento das escolas profissionais e não mais às decisões da associação.

Os termos do contrato entre a associação e o Estado, conforme transcrição em ata de reunião da diretoria, datada de 14 de outubro de 1928, são estes:

> Associação "IPBQ", proprietaria dos edificios e bens que o constituem, com sede em Campinas, autorizada pela Assembléia geral, cede e transfere ao Governo do Estado, o uzo e gozo do edificio, oficinas, maquinario, mobiliario, ferramentas e todos os acessórios, para que nele funcione, conforme o legado instituido pelo respetivo fundador, exclusivamente, a Escola Profissional Mixta Bento Quirino, creada pela Lei nº 2228, de 20 de Dezembro de 1927. A entrega do edificio e de todos os mais bens e feita, sem onus algum para o Governo do Estado, salvo a obrigação de manter a Escola Profissional referida na conformidade daquela lei. A diretoria da Associação obriga-se a entregar ao tezouro do Estado, mediante guia da Secretaria do Interior a importancia de doze contos de reis (12:000$000) no mez de janeiro de cada ano como auxilio anual á Escola , e de acordo com o artigo 2º da lei 2228, enquanto funcionarem os cursos profissionaes. Ao Governo incumbe a guarda e conservação dos Edificios do Instituto e de todos os bens que nele se encontram e foram-lhe entregues conforme inventario. (Livro de Atas da Associação IPBQ 1914 – 1972, p. 55)

O valor da ajuda estabelecido é o de doze contos de réis, porém não para a escola como previsto no decreto e sim para o tesouro do Estado, enquanto a contrapartida do mesmo é manter a escola em funcionamento. No contrato está explicito que não há a transferência de propriedade, mas, sim, do direito de uso e gozo dos bens da associação, porém não estabelece nenhum outro direito à associação. O que se observa nas atas seguintes é que a associação perderá os direitos de definir os rumos da escola no que se refere à contratação de professores ou ingresso dos novos alunos, porém não de influenciar em seu desenvolvimento.

Caberá à associação auxiliar financeiramente, inclusive cobrindo gastos que pelo contrato seriam de responsabilidade do Estado, como aqueles relativos ao funcionamento da escola e manutenção dos prédios. O livro de atas da Associação informa que em 27 de julho de 1929, a associação atende a um pedido do diretor da escola e empresta 3:100$000 (três contos e cem mil réis) para que seja procedida a compra de uma serra de fita, bem como isenta-o do pagamento do aluguel da casa. Em 26 de agosto de 1929, há a autorização para que a associação crie a Biblioteca Carlos de Campos que em 26 de julho de 1931, já contava com 313 volumes como acervo. O relatório dos trabalhos para o ano de 1933 traz que a associação investiu 3:365$000 (três contos, trezentos e sessenta e cinco mil réis) na aquisição de uma moderna lâmpada de raios ultravioleta, bem como assume parte do custeio do Dispensário de Puericultura. O relatório dos trabalhos para o ano de 1934 traz que a associação contribui com 11:000$000 (onze contos de réis) para o novo pavilhão da Fundição de Ferro.

Assim, é perceptível que embora não tenha mais a prerrogativa legal, a associação mantém uma grande influência sobre a escola através da escolha dos livros e revistas que os alunos terão disponíveis na biblioteca. Através de investimentos em equipamentos que, em bases contratuais seria responsabilidade do Estado, ela também definirá os cursos e serviços que foram oferecidos à sociedade, definindo através de

seu auxílio extraordinário – pois o ordinário era recolhido à fazenda do Estado – quais obras seriam possíveis, bem como estabelecendo uma relação harmoniosa com quem dirigia a escola. Podemos concluir que estas transformações estão em sintonia direta com as rearticulações em torno do bloco de poder dominante que ocorriam no país.

Bibliografia

AMARAL, Leopoldo – **Campinas Recordações** – São Paulo – Secção de Obras do Estado de São Paulo, 1927.

ANANIAS, Mauricéia – Propostas de Educação Popular em Campinas: "As Aulas Noturnas. **Caderno CEDES**, vol 20, nº 51, Campinas, Nov. 2000, p. 66-77.

BONATO, Nailda Marinho da Costa – **Uma Escola Profissional para o Século Feminino no Distrito Federal: A Escola Paulo de Frontin (1919).** Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt2, Acesso em: 01 dez. 2010.

CAMPOS, Cristina Hebling – **O Sonhar Libertário**, Campinas, Editora Pontes, 1988, p. 190.

CAMPOS, Raquel Discini de. **Mulheres e Crianças na Imprensa paulista, 1920 – 1940: educação e história.** São Paulo; Ed. da UNESP, 2009.

COUTO, Miguel. "A educação popular." **Educação**, v. X, nº 5 e 6, Rio de Janeiro: Albuquerque Neves, 1925, p. 701.

CRUZ, Lúcia Pedroso da – **Bento Quirino e Cotuca: os passos do Ensino Profissional em Campinas**, Dissertação de mestrado FE – UNICAMP, fevereiro de 2008.

CUNHA, Luis Antonio – "O ensino Industrial-Manufatureiro no Brasil". **Revista Brasileira de Educação**, RJ, Maio a Agosto de 2000, a, nº 14, p. 89-107.

DOCUMENTO 1, Uma Escola Livre. In: Rodrigues, Edgar. **Quem tem medo do anarquismo?**, RJ, Achiamé, 1992.

LEMES Paula Cristina Ferreira – **A arquitetura escolar de Ramos de Azevedo: estudo do IPBQ (1914-1967)**, Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de-Campinas, Faculdade de Educação, 2010.

LOUREIRO, Felipe Pereira. Balanço das transformações da indústria têxtil paulista nas décadas pós-Depressão (1929-1950) In: **História e Economia Revista Interdisciplinar** *p. 55-70* Vol. 3 – n. 1 – 2º semestre 2007. Disponível em: http://www.bbs.edu.br/institutobbs.asp

MARTINS, Ângela Maria Souza – **A Educação Libertária na Primeira República**, consultado em 10 de abril de 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_015.html. Acesso em: 02 dez. 2010.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck – **A Legislação Educacional: uma das Fontes de Estudo para a História da Educação Brasileira.** Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_072.html, Acesso em: 02 dez. 2010.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal e ALVES, Julia Falivene (org) – **Contribuição para a Pesquisa do Ensino Técnico em São Paulo – Inventário de Fontes Documentais**, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal e ALVES, Julia Falivene (org). **Escolas Profissionais Públicas do Estado de São Paulo: Uma história em Imagens**, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002a.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. **O ideário Republicano e a Educação: O Colégio Culto à Ciência de Campinas (1860 – 1892)** Dissertação de Mestrado, SP, USP/FE, 1981.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. **A Socialização da Força de Trabalho: Instrução Popular e Qualificação Profissional no Estado de São Paulo 1873 a 1934**, Tese de Doutoramento, SP, USP/FFLCH, 1990.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. Instrução "Popular" e Ensino Profissional: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves, HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. (orgs.). **Brasil 500 anos: tópicas em História da Educação**. São Paulo: Edusp, 2002.

MORAES, José Damiro de – **Educação Anarquista no Brasil da Primeira República**, Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_052.html.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n.25/26, p.143-162, set./ago. 1992-1993.

NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do [et. Al.]. **Memórias da Educação Campinas (1850-1960)** – Campinas, Editora da UNICAMP, Centro de Memória da Educação, 1999 – Coleção Campiniana, nº 20;

NOSELHA, Paolo e BUFFA, Ester. **Schola Mater – A Antiga Escola Normal de São Carlos 1911-1933**, São Carlos Editora da UFSCar, 1996.

NOSELHA, Paolo e BUFFA, Ester. **A Escola Profissional de São Carlos**, SP: CEETPS, São Carlos: Editora da UFSCar, 1998

PAULA, Carlos F. de (org) – **Monografia Histórica de Campinas** – Campinas, Câmara Municipal de Campinas, 1952.

PAULA, Carlos F. de (org) **Monografia Histórica – Ginásio e Colégio Estadual Culto à Ciência**, – Campinas, s.e., 1946.

PROBST, Elisiana Renata. A EVOLUÇÃO DA MULHER NO MERCADO DE TRABALHO. **Revista do Instituto Catarinense de Pós-Graduação.** Disponível em: http://www.icpg.com.br/artigos/rev02-05.pdf, Acesso em 01 dez. 2010.

REIS, Maria Cândida Delgado. **"Caetano de Campos" – Fragmentos para a História da Instrução Pública no Estado de São Paulo**, SP, Associação de Ex-Alunos do Instituto de Educação Caetano de Campos, 1994.

RIBEIRO, Álvaro, **Falsa Democracia: A Revolta de São Paulo em 1924**, Editora F. de Piro, 1927.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa (Coord.) Caetano, Coraly Gara e Gitahy, Maria Lucia Cara, **Trabalhadores Urbanos e Ensino Profissional em Campinas**, Campinas, Editora da UNICAMP, 1986.

SANFELICE, José Luis – "História das Instituições Escolares" In: **Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica**, Maria Isabel Moura Nascimento [et. el.] (orgs) – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, Coleção memória da educação), 2007, p. 75-93

SAVIANI, Demerval – "Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica". In: **Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica**, Maria Isabel Moura Nascimento [et. el.] (orgs) – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, Coleção memória da educação), 2007, p. 03-27

SILVA, Romeu Adriano – **Escola Profissional Mixta "Cel. Francisco Garcia": as relações entre educação e trabalho no capitalismo periférico**, dissertação de mestrado, fevereiro de 2004, FE / UNICAMP.

SOUZA, Rosa Fátima de. Demandas Populares e Educação – aspectos socioculturais da cidade de Campinas na Primeira República. **RESGATE: Revista de Cultura,** Campinas, Área de Publicações/CMU-UNICAMP, nº 6, 1996 p. 61-74.

UHLE, Agueda Bernardete Bittencourt. Orosimbo Maia: Cultura e Política no final do Século XX. **Revista Pro-posições**, vol. 9 nº 1 (25) Março de 1998 p. 72-91.

VILLELA, Américo Baptista. **O instituto profissional masculino Bento Quirino: uma visão social ideológica, maçônica, industrial e republicana**, Dissertação de Mestrado, fevereiro de 2011. Disponível em: “http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000868555

TRABALHOS COM PROJETOS: ESTUDO DO MEIO DA CIDADE DE SÃO PAULO

Carlos A. Pompeu
Faculdade de Tecnologia Ipiranga, em São Paulo

Introdução

Na disciplina da "Gestão do Patrimônio Cultural" do curso de Tecnologia em Eventos da FATEC do Ipiranga, vêm sendo realizadas saídas de "Estudos do Meio do Centro da Cidade de São Paulo", visando à implementação e ao desenvolvimento do projeto "Trabalhos com Projetos (produção de vídeo)" junto aos educandos do primeiro semestre. Desta forma, foi possível apresentá-lo ao eixo temático "Cultura, saberes e práticas escolares e pedagógicas na educação profissional e tecnológica: arquivos escolares, bibliotecas e centros de documentação".

Objetivos

Este projeto "Trabalhos com Projetos – produção de vídeo" tem nas saídas de "Estudos do Meio do Centro da Cidade de São Paulo" o primeiro momento de preparação dos educandos para a elaboração de futuras atividades profissionais nas quais seja necessário fazer uso de elementos ligados à memória e/ou uso dos patrimônios materiais ou imateriais. Visa também organizar, de forma didática e prática, os conhecimentos adquiridos ao longo do período letivo, visando à produção de conhecimentos em relação aos processos de desenvolvimento e de ocupação dos espaços urbanos e as relações que se estabelecem entre os espaços público e privado e à memória, relacionando-os ao patrimônio material e imaterial do objeto em questão – Cidade de São Paulo.

Metodologia

Para efetuar a saída de Estudo do Meio, primeiro é necessário o levantamento prévio do espaço a ser estudado através de visitações, pesquisas e levantamentos bibliográficos e midiáticos digitais (Internet-CD/DVDs); seleção de marcos de estudos (locais, monumentos, construções etc...), que possibilitem trabalhar aspectos desejados (histórico, memória e/ou uso dos patrimônios materiais ou imateriais) localizando-os no tempo e no espaço; a elaboração de um roteiro de orientação do qual constem os elementos que serão observados, um roteiro definido (com tempo estimado – aproximado) para a visitação orientada. Os educandos, organizados em pequenos grupos

ou em duplas, são orientados, previamente, a observar e registrar os marcos de estudos escolhidos por eles, para que, posteriormente, em sala de aula, sejam trabalhados. Após a saída de Estudo do Meio os marcos escolhidos são apresentados e a partir daí são trabalhados/ estudados / explorados em vários aspectos que vão desde a descrição à sua relação com o seu entorno, às questões conceituais referentes à memória, à formação, ao desenvolvimento, à ocupação da cidade e do seu espaço urbano, assim como suas transformações no decorrer do período definido e estudado. Finalizando o processo os educandos produzem um material de apresentação (cartazes, slides, painéis, vídeo em formato AVI), do qual devem constar elementos ligados às questões estudadas e aprofundadas.

Desenvolvimento

Na disciplina da Gestão do Patrimônio Cultural, do curso de Tecnologia em Eventos da FATEC do Ipiranga, foi priorizado, com os alunos do primeiro semestre, o trabalhar dos valores materiais, imateriais e memória, localizando-os no tempo/espaço e agregando-os em seus contextos históricos e tendo por objeto a cidade de São Paulo. Foram planejadas duas saídas de "Estudos do Meio do Centro da Cidade de São Paulo": a primeira, referente ao chamado Centro Velho, e a outra, ao chamado Centro Novo. Elas foram planejadas e realizadas visando proporcionar a implementação e o desenvolvimento do projeto "Trabalhos com Projetos", no qual os educandos, após abordarem determinados temas de forma interativa e dinâmica produziram um vídeo de exposição.

O Estudo do Meio foi pensado de maneira a possibilitar a valorização do passado, ou do que sobrou dele na paisagem ou nas "instituições de memória" (museus, arquivos, bibliotecas, etc.) (NORAN, 1994), que se dá hoje de forma generalizada no mundo, refletindo a emergência de uma nova relação de identidade entre as pessoas ao final do século XX e os conjuntos patrimoniais, material e imaterial que lhes dão ancoragem no planeta (ABREU, 1998). No planejamento das saídas de Estudo do Meio, a escolha dos dois locais (Centro Velho e o Novo) foram feitas em virtude das suas importâncias históricas e das possibilidades de análises e estudos dos processos de transformação ocorridos na cidade de São Paulo, embora tenhamos trabalhado a cidade desde a sua fundação, a maior parte do trabalho se deu no período que vai de meados do século XIX e os primeiros anos do século XX.

A escolha do Centro Velho ocorreu em virtude de ser um espaço histórico, em constante transformação e de vital importância para a análise e estudo do desenvolvimento urbano, tendo em vista ser o local no qual se encontram os primeiros registros de ocupação dos europeus no planalto de Piratininga no entorno do colégio jesuíta (Pátio do Colégio).

O Centro Novo, por sua vez, apresenta características que possibilitam, por meio de uma observação orientada, a possibilidade de análise das rápidas transformações ocorridas nos primeiros anos do século XX e relacioná-las / compará-las com as que ocorreram mais recentemente. A área que hoje se encontra no centro das preocupações governamentais locais e regionais (Prefeitura e Estado), em virtude da sua degradação, pode ser entendida nos seus processos iniciais de ocupação e transformação dos espaços, que foram de área de pastagem e chácaras retiradas a bairro urbanizado com arruamento e áreas de lazer, escolas etc. À medida que ocorrem os avanços de uma dinâmica social cada vez mais globalizada,

> [...] torna-se importante trabalhar as questões dentro das dimensões de tempo e espaço a medida que o espaço se encolhe para se tornar urna aldeia "global" de telecomunicações e urna "espaçonave planetária" de interdependências econômicas e ecológicas — para usar apenas duas imagens familiares e cotidianas — e à medida em que Os horizontes temporais se encurtam até ao ponto em que o presente é tudo que existe, temos que aprender a lidar com um sentimento avassalador de compressão de nossos mundos espaciais e temporais (HARVEY, 1989)

Na preparação para a saída, houve a preocupação em identificar os educandos que conheciam as áreas definidas. Quando os que conheciam a área definida se identificavam, tornava-se importante saber como eles conheceram os espaços, em que condições (profissional, lazer, compras, residência etc...) uma vez que "o que fica do passado no vivido dos grupos, ou o que os grupos fazem do passado" (NORAN, 1994), pode à primeira vista opor-se quase termo a termo à memória histórica como se opunha antes memória afetiva e memória intelectual (Le Goff, 1990). Tendo o conhecimento desta questão, torna-se fundamental trabalhar com as observações e orientações de maneira a possibilitar que as memórias dos educandos tenham espaço no roteiro de visitação dos marcos de estudo, que sejam valorizadas no processo, mas, que permitam o encaminhamento planejado, pois

> [...] não podemos esquecer os verdadeiros lugares da história, aqueles onde se deve procurar, não a sua elaboração, não a produção, mas os criadores e os denominadores da memória coletiva: 'Estados, meios sociais e políticos, comunidades de experiências históricas ou de gerações, levadas a constituir os seus arquivos em função dos usos diferentes que fazem da memória. (Le Goff, 1990).

Na saída, os educandos receberam um material de apoio que objetivava a atenção com as escolhas dos marcos de estudo e seu entorno. Este material era formado por roteiro, orientações de observação, tempo estimado do estudo, e algumas fotos antigas de diferentes momentos de marcos, uma vez que a fotografia,

> [...] revoluciona a memória: multiplica-a e democratiza-a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo assim guardar a memória do tempo e da evolução cronológica. ... As imagens do passado dispostas em ordem cronológica, "ordem das estações" da memória social, evocam e transmitem a recordação dos acontecimentos que merecem ser conservados porque o grupo vê um fator de unificação nos monumentos da sua unidade passada ou, o que é equivalente, porque retém do seu passado as confirmações da sua unidade presente. É por isso que não há nada que seja mais decente, que estabeleça mais a confiança e seja mais edificante que um álbum de família: todas as aventuras singulares que a recordação individual encerra na particularidade de um segredo são banidas e o passado comum ou, se se quiser, o menor denominador comum do passado, de nitidez quase coquetista de um monumento funerário freqüentado assiduamente (YATES, 1966)

Ao caminhar pelo roteiro, as observações e as inferências que ocorreram possibilitaram trabalhar os valores patrimoniais (materiais e imateriais – memória) do centro da cidade de São Paulo. A cada trecho, a cada local, a cada marco apresentado por meio de uma análise histórica, na qual eram levadas em conta questões culturais,

religiosas, sociais, econômicas e políticas para podermos abordar as questões ligadas a construção da identidade, tendo em vista que

> as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior das representações. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo unificadas apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferenças e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferença sobrepostas. (HALL, 2006)

As relações estabelecidas entre os marcos de estudos, os espaços e a ocupação do seu entorno também são objetos de observação e análise crítica. A percepção das relações e interesses que se estabelecem podem ser compreendidas à medida que ocorrem questionamentos das observações. As inferências feitas por alguns educandos corroboram para o aprofundamento dos questionamentos sobre os interesses existentes sobre os espaços públicos e privados dos marcos de estudos e do seu entorno e consequentemente para o entendimento do processo de desenvolvimento e ocupação da cidade entendendo que

> [...] o arranjo espacial das cidades muda, tanto pelo seu tamanho consideravelmente aumentado, como pelo sua localização mais dispersa. Mudam, sobretudo, suas funções. As cidades são, de um lado, os elos de uma cooperação e de uma regulação que se devem dar em escala nacional, a serviço das atividades com dimensão nacional, isto é, as grandes empresas e o Estado. Por isso, devem ser localmente equipadas para o exercício dessa vocação nacional, indispensável à realização do modelo nacional adotado. As respectivas tarefas são consideradas prioritárias e as aglomerações urbanas são preparadas para realiza-las a contento. As demais tarefas, consideradas menos relevantes, agregam-se, por necessidade funcional, mas de forma subordinada, às tarefas hegemônicas. A cidade se define segundo as modalidades regionais e da amplitude da respectiva divisão territorial do trabalho. As atividades não-hegemônicas são, em geral, deixados à 'espontaneidade' do mercado. De um ponto de vista político, as atividades centrais, isto é, programadas como condição de êxito para o projeto nacional, são os que interessam ao próprio Estado e às corporações. (SANTOS, 2009)

O aprofundamento destas observações, questionamentos e inferências são retomados em sala de aula quando são usados mapas, além de um conjunto iconográfico referente a São Paulo, que cobre o período que vai desde o século XVI até a atualidade, com ênfase nas obras de Almeida Jr, Benedito Calixto, Paulo Antonio Parreiras, Aurélio Zimermman, Oscar Pereira da Silva, Victor Meireles, em que são retratadas cenas de caráter histórico e as fotografias produzidas pelos fotógrafos Militão Augusto de Azevedo, Aurélio Becherini, Guilherme Gaensly, B. J. Duarte.

As cenas retratadas pelos pintores selecionados fazem referencia à fundação de São Paulo e de parte de seu processo de desenvolvimento, muito embora algumas das obras tenham sido produzidas em períodos posteriores à cena abordada, é possível fazer uso destas imagens para ilustrar questões ligadas aos costumes, ocupações, a geografia original da área de fundação, estas obras podem ser entendidas no contexto da valorização da pintura histórica.

> Tal valorização da pintura histórica (que incluía quadros de cenas históricas, religiosas e da mitologia pagã) nascera da larga tradição do paragone, ou seja da competição entre as artes (em especial entre artes visuais e literatura)... Na tentativa de elevar a pintura ao mesmo âmbito da poesia, ou seja de eleva-la acima da pura imitação da natureza, desenvolveu uma pintura narrativa... Fundamental nesta concepção era a noção de que, como o poeta, o pintor de história deveria ser um humanista, um estudioso do legado clássico, um pintor *doctus*. ... nelas o autor pregava a necessidade de seguir também na pintura o princípio aristotélico de unidade espaço/tempo e ação na construção da narrativa. Esta exigência envolvia prescrições bastante específicas em relação à composição do quadro. Seu comprimento demandava uma alta dose de idealização, na medida em que outras figuras deveriam estar associadas e funcionar como reforço para a caracterização específica da ação... Todo quadro deveria demonstrar uma única ação (de caráter moralizante) realizada num único momento, em um único cenário. (MATTOS, 1999)

As fotografias escolhidas apresentam elementos fundamentais para efetuar uma análise crítica do processo de desenvolvimento e ocupação dos espaços urbanos e a transformação na relação entre o público e o privado. Os fotógrafos escolhidos produziram um enorme número de fotografias, hoje encontradas em obras específicas além dos arquivos públicos.

O período registrado por eles, que foi trabalhado, encontra-se localizado entre meados do século XIX até início dos anos de 1930. Neste período é possível registrar momentos de grandes transformações nos espaços (público e privado) da cidade de São Paulo. O processo de transformação urbana de meados do século XIX é marcado pela demolição e reedificação de casas, prédios comerciais e públicos, praças e largos, efeitos diretos do crescimento urbano em virtude do afluxo da produção de café que dá seus primeiros sinais. São Paulo deixava de ser uma pequena cidade que, segundo alguns viajantes da época, concorria em importância com Santana do Parnaíba e Pirapora do Bom Jesus. Neste processo, a chegada cada vez maior do fluxo de imigrantes para atender à necessidade de mão de obra dos cafezais que se espalhavam pelo estado de São Paulo, e que tinha o porto de Santos como saída de produção cafeeira e entrada da mão de obra imigrante, São Paulo se destacou como principal centro comercial e administrativo e de triagem e distribuição da mão de obra imigrante.

Nos primeiros anos do século XX, a cidade de São Paulo foi registrada novamente pelas lentes dos fotógrafos, que, pelo seu olhar, buscavam capturar o ritmo das mudanças, as transformações das áreas mais ricas (mais urbanizadas, que ofereciam melhores condições para seus empreendimentos por serem localizadas em pontos altos relativamente perto de fontes de água para lhes garantir melhores condições higiênicas e sadias) e disputadas pelas elites financeiras e comerciais. Os registros fotográficos nos permitem analisar o processo de transformação, entender em parte a lógica e as prioridades atendidas pelos órgãos e autoridades competentes do período. Quando são trabalhadas as fotografias referentes aos anos de 1920 e 1930 e comparadas aos registros imagéticos dos períodos registrados anteriormente, torna-se possível analisar e trabalhar os projetos propostos e implementados para cidade. As questões que nortearam o processo de ocupação e as relações estabelecidas entre o que é público e o que é privado, suas importâncias, suas competências e as responsabilidades sobre elas são evidenciados.

As observações e análise que foram feitas durante o Estudo do Meio, e retomadas em sala de aula, permitem aos educandos compreender, e localizar no tempo/espaço, os processos de arranjo espacial no qual o desenvolvimento e a ocupação dos espaços urbanos (público e privado) foram e são estabelecidos. No decorrer das aulas, os educandos fazem leituras complementares, Le Goff (1990) "História e memória" e "Sobre a memória das Cidades", Abreu, para melhor compreender as questões conceituais referentes à memória e ao patrimônio, elaboram fichamentos e resenhas sobre os textos que complementam de forma significativa o processo, tendo em vista a conceituação definida e sua sistematização sobre o tema.

Ao término das discussões, em sala de aula, os educandos escolhem um tema para orientar a elaboração de um projeto de vídeo ou apresentação digital nos quais devem apresentar a cidade de São Paulo. Neste projeto, foi exigido que os educandos fizessem um vídeo com o levantamento, seleção dos marcos trabalhados e partindo dos elementos apresentados, observados, analisados e discutidos nos Estudos de Meio realizados, levando em conta aspectos do patrimônio imaterial e material para criar uma identidade sobre o objeto apresentado – a cidade de São Paulo.

A educação por projetos

Esse projeto intenta preparar os educandos para a elaboração de futuras atividades profissionais nas quais tenham que fazer uso de elementos ligados à memória e/ou uso dos patrimônios materiais ou imateriais, assim como organizarem de forma didática e prática os conhecimentos adquiridos, os conhecimentos em relação aos processos de desenvolvimento e de ocupação e a relação do espaço público e privado à memória, relacionando-os ao patrimônio material e imaterial do objeto em questão – Cidade de São Paulo. A definição do espaço de tempo trabalhado se deu em parte pela quantidade de dados e informações disponíveis que nos permitiram abordar o tema desejado destacando de forma bem ampla.

O quadro I apresenta os dados sobre população que nos permitiram abordar o ritmo de crescimento do município que, em 48 anos, cresceu mais de 500% (de 31.385 em 1872 para 579.033 em 1920). O conjunto de dados populacionais e de urbanização e o conjunto imagético trabalhado (com os mapas, iconografia e fotografias) possibilitaram entender o quadro das transformações ocorridas na cidade, suas reformas e remodelações, assim como atender os processos de desenvolvimento ditados por um conjunto de interesses e necessidades que, muitas vezes não são facilmente perceptíveis, mas cujos efeitos nos atingem direta e cotidianamente.

> Os interesses industriais e a especulação imobiliária interferiram e continuam influenciando a geografia da cidade. Os recentes projetos de recuperação e/ou reforma das margens dos rios Tietê e Pinheiros, ou ainda, os projetos de se transformar bairros industriais e fabris em residenciais são alguns exemplos. Resta saber se, ao longo dos próximos anos, esses interesses vão unir o que se costuma chamar de "o útil ao agradável" do ponto de vista da população, gerando transformações não apenas físicas, mas também de comportamento, ou se irão continuar reproduzindo as mesmas lógicas do mercado que reproduziram até agora, deixando de lado o bem-estar dos paulistanos. (SEABRA, 1987)

Ano	Cidade de São Paulo	Estado de São Paulo	Brasil
1872	31.385	837.354	10.112.061
1890	64.934	1.384753	14.333.915
1900	239.820	2.282.279	17.318.556
1920	579.033	4.592.188	30.635.605

Quadro I – Dados sobre o crescimento da população de São Paulo e do Brasil, entre 1872 e 1920.
Fonte: IBGE – censos demográficos

As discussões e debates sobre os valores culturais, religiosos, de vários grupos étnicos e classes sócias (patrimônio imaterial) juntamente com as observações e análises do patrimônio material da região central da cidade de São Paulo, viabilizaram a proposta da elaboração de um vídeo.

> A linguagem desse recurso responde à sensibilidade dos alunos e da grande maioria da população adulta. É dinâmica, dirige-se antes à afetividade que à razão. O aluno lê o que pode visualizar, precisa ver para compreender. Toda a sua fala é mais sensorial-visual do que racional e abstrata. Lê, vendo. A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: análise lógica, a abstração, solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo. "O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos" (MORAN, 1993). O vídeo, através dos recortes visuais (do close, do som estéreo envolvente), provoca uma interação dos saberes ao nosso alcance. Pelo vídeo "sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos" (MORAN,1993).

Mesmo o vídeo tendo se tornado um recurso de fácil acesso, o seu uso em sala de aula somente se deu a partir da década de 1990. Um dos primeiros a escrever sobre o assunto no Brasil foi Moran (1994), no artigo *O Vídeo na Sala de Aula*. Neste texto, o autor discorreu sobre as várias linguagens da TV e do vídeo e sobre seu impacto nas comunicações educacionais. Moran (1994) enfatizou que, desde que se iniciou a inserção de tal tecnologia no ambiente educacional, até hoje pouco se investiu em programas de formação que capacitassem os professores/educandos para uma melhor utilização deste recurso (vídeo) que aprimorassem um melhor aproveitamento do seu potencial didático educativo. Isso talvez explique o motivo pelo qual em muitas instituições de ensino (Fundamental, Médio ou Superior) os recursos audiovisuais sejam usados como uma forma de substituição dos quadros negros, para mera apresentação estática dos conteúdos, embora melhorem a definição de imagens e organização dos textos de orientação e otimizem o tempo de apresentação (transcrição no quadro negro), a utilização pouco tem explorado uma prática reflexiva ou eficaz dessa nova linguagem. Em parte, pode-se entender este processo tendo em vista que

> a incorporação dessa tecnologia pelas instituições de ensino e pelos professores não é tão simples quanto parece; até hoje, grande parte dos profissionais da educação enfrenta dificuldades para empregar a tecnologia audiovisual como um

> recurso pedagógico; ora devido à forma equivocada com que alguns programas didáticos propõem incorporação do vídeo ao trabalho em sala de aula, ora devido ao desconhecimento das potencialidades dessa mídia no processo de ensino e aprendizagem. Para Moraes e Torres (2004), as estratégias de ensino devem favorecer uma aprendizagem que integre vários sentidos: imaginação, intuição, colaboração e impactos emocionais. Os aspectos estéticos, tais como a fotografia, o filme, a música, a dança, o teatro, a literatura e as artes plásticas agregam uma sofisticação à relação ensino-aprendizagem, visto que proporcionam a vivência e a interatividade, conectando sentidos, sentimentos e razão. (DOMINGUES, 2008)

Considerações finais

Moran (1994) destaca que, por si só, a integração do vídeo ao cotidiano da sala de aula não muda a relação ensino e aprendizagem. Serve, no entanto, para aproximar o ambiente educacional das relações cotidianas, das linguagens e dos códigos da sociedade urbana, levantando novas questões durante o processo. O vídeo tem capacidade, e, se bem trabalhado, torna-se muito mais do que uma simples tecnologia, pode tornar-se um instrumento,

> um recurso que comunica o conteúdo de forma dinâmica e permite a interação entre alunos e professores porque viabiliza o aprendizado por meio de sons e imagens. O vídeo foi citado como inovação porque representa uma mudança na maneira de construir o conhecimento, abandonando o contexto metódico e impessoal da mera transmissão. (DOMINGUES, 2008)

Os elementos discutidos em sala e na saída de Estudo do Meio devem permitir ao educando aumentar seu grau de entendimento e de percepção / compreensão das questões patrimoniais e de memória relacionadas aos espaços públicos e privados para as suas atividades profissionais.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE JR, D M. **Historia** – A Arte de Inventar o passado. São Paulo: Edusp, 2007.

DOMINGUES, José Carvalho de S. e VINCENTINI, Gustavo w. O uso do vídeo como instrumento didático e educativo em sala. **XIX ENANGRAD** – Curitiba, Paraná, 2008

FRANCO, M. da Silva. **Escola Audiovisual**. Tese doutoral. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1987.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 11ª ed.– Rio de janeiro: DP&A, 2006

HARVEY, D. **The Condition of Post-Modernity.** In: HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós--modernidade. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 11ª ed. em 2006*

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -– Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LIMA, Artemilson Alves de. **O uso do vídeo como um instrumento didático e educativo: um estudo de caso do CEFET-RN**. Florianópolis, 140f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de produção) – programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. UFSC, 2001.

MATTOS, Claudia Valladão e OLIVEIRA, Cecília Helena de S.(orgs) **O Brado do Ipiranga**. São Paulo Editora Universidade de São Paulo: Museus Paulista da Universidade de São Paulo, 1999 (acervo 2)

MORAN, José Manuel**.** Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. **Revista Brasileira de Comunicação**. São Paulo. v. 07. Pg. 36– 49. jul./dez. 1994.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**; técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo:EDUSP, 2004.

SANTOS, M**. O espaço do cidadão**. 3. ed. São Paulo: Nobel, 1993.

SEABRA, Odette Carvalho de Lima. **Os meandros dos rios nos meandros do poder: Tietê e Pinheiros, valorização dos rios e das várzeas na cidade de São Paulo**. São Paulo, 1987. Tese (doutorado em geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

YATES, F.A. 1966 The Art of Memory, Routledge and Kegan Paul, London. In: Le Goff, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

ESTUDO SOBRE OS CURSOS FERROVIÁRIOS EM SOROCABA NOS ANOS 1940 E 1950 A PARTIR DE REVISTAS FERROVIÁRIAS

Sueli Soares dos Santos Batista[1]
Maria Lucia Mendes de Carvalho[2]
1. Faculdade de Tecnologia de Jundiaí
2. Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza

Introdução

Por ocasião do Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, ocorrido em Brasília-DF, em novembro de 2009, nossos estudos sobre educação para o trabalho na Era Ferroviária estavam se iniciando e a partir de revisão bibliográfica e dos primeiros contatos com a historiografia específica sobre o assunto podíamos observar alguns aspectos que serão retomados neste artigo (BATISTA, 2009).

A pesquisa tem se desenvolvido no contexto mais amplo do "Projeto Memória Ferrovia", com a participação de alunos e docentes da Faculdade de Tecnologia de Jundiaí e da unidade de Rosana, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), ambas cidades do interior de São Paulo. O objetivo geral deste projeto é efetuar um levantamento da documentação de ferrovias e inventário de conjuntos de patrimônio industrial no interior do Estado de São Paulo, entre 1868 e 1971. O estudo, iniciado em 2008, está centrado nas principais ferrovias que operaram no Estado em meados do século XIX ao século XX: Estrada de Ferro Sorocabana, Estrada de Ferro Araraquara e Companhia Mogiana, Estrada de Ferro São Paulo-Minas e Noroeste do Brasil e a Companhia Paulista de Estradas de Ferro.

O nosso foco de pesquisa desde então são as experiências ocorridas nas companhias férreas a partir do final do século XIX, relativas à formação de seus trabalhadores. As fontes bibliográficas referem-se à literatura já existente sobre educação profissional, especialmente, sobre as escolas de aprendizes ferroviários (CUNHA, 2005; FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005; CIAVATTA, 2009; BOSCHETTI, 2006) e o acervo da Biblioteca do Museu da Companhia Paulista (ou Museus dos Ferroviários, em Jundiaí). O presente trabalho se insere no eixo temático "Cultura, saberes e práticas escolares e pedagógicas na educação profissional e tecnológica: arquivos escolares, bibliotecas e centros de documentação".

Considerando a relevância dos trabalhos de Zucchi (2013) e Salvadori (2013) que tratam de abordagens mais abrangentes sobre o problema de pesquisa ora esboçado, e das pesquisas de Boschetti, Macedo e Amaro (2013) especificamente sobre a experiência de Sorocaba no começo da República, ainda sob os auspícios da "Era Ferroviária", partiu-se do pressuposto de que a pesquisa pudesse resultar em significativa

contribuição para o estudo do ensino profissional e tecnológico na sua relação com o desenvolvimento da cidadania.

Ao nos aproximarmos da documentação relativa ao Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP) existente na Biblioteca do Museu da Companhia Paulista em Jundiaí, fomos constatando a sua proximidade não só com a história do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), mas com as parcerias entre a educação pública e as companhias férreas.

Esta constatação proporcionou uma aproximação com as pesquisas realizadas pelos docentes vinculados ao Grupo de Memórias e História da Educação Profissional (GEPEMHEP), a partir de 2010 (CARVALHO; BATISTA, 2012). Este grupo empreendeu um importante esforço de pesquisa cujos resultados foram apresentados no "Simpósio Raízes e Retratos e Evolução em 100 anos da Educação Profissional Pública no Estado de São Paulo". Foi proposto aos docentes vinculados ao grupo o projeto de pesquisa "História oral sobre as ferrovias em São Paulo: ações e transformações na educação profissional de 1930 a 2010", com a finalidade de desvendar a origem, o processo de implementação e de evolução dos cursos ferroviários na educação profissional pública no estado de São Paulo.

Um importante documento sobre esta aproximação foi a publicação do livro organizado por Bellucci e Batista (2012) em que se inserem os trabalhos sobre politecnia e emancipação na educação profissional e tecnológica (BATISTA, 2012a) e uma análise dos cem anos de educação profissional e tecnológica pública no Estado de São Paulo (CARVALHO, BATISTA, 2012a).

A pesquisa proposta no GEPEMHEP, em 2012, e coordenada na Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza, foi realizada com uma equipe de professores que desenvolveram projetos utilizando os acervos escolares dos Centros de Memória de escolas técnicas desta instituição. As escolas convidadas foram das cidades de Sorocaba, São Paulo, Pindamonhangaba, Franca, Amparo, Santo André, Campinas e Jundiaí. Esta pesquisa foi uma contribuição para o projeto "Patrimônio, Trabalho e Educação" em desenvolvimento no Núcleo de Estudos de Tecnologia e Sociedade (NETS) da Faculdade de Tecnologia de Jundiaí, em São Paulo. (CARVALHO, BATISTA, 2012)

Os resultados deste estudo, além de serem apresentados em congressos internacionais, estão parcialmente registrados nos capítulos dos livros "Cultura, saberes e práticas. Memórias e História da Educação Profissional" e "Patrimônio, Currículos e Processos Formativos Organizados" (figura 1) por Carvalho (2011, 2013). É importante ressaltar que para além da contextualização histórica esboçada neste artigo, até o momento, as pesquisas dos docentes do GEPEMHEP aliadas às pesquisas realizadas no contexto do NETS, tematizam e problematizam os aspectos gerais apresentados pela historiografia, a partir da cultura escolar recuperada através de investigação nos acervos escolares e dos relatos de história oral. A singularidade destas experiências institucionais revelam especificidades e acordos locais, gerando novos temas de pesquisa.

Segundo Nosella e Buffa (2008), apesar de iniciativas ocorridas nos anos 1960 e 1970, é a partir dos anos 1990 que a cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículos, práticas educativas, questões de gênero, infância e instituições escolares emergem como temas privilegiados e valorizados. Passam-se a destacar para os saberes corporificados nos planos de ensino, livros didáticos, falas dos professores e diversas práticas disciplinares.

Figura 1 – Livros produzidos por docentes sobre estudos e pesquisas em educação profissional e tecnológica.

Fonte: Arquivo próprio, em 2013.

No que diz respeito à pesquisa documental, nossas pesquisas mais recentes têm se aprofundando no acervo do Museu da Companhia Paulista, em Jundiaí, para o estudo da cultura do trabalho existente nas ferrovias no sentido de compreender as concepções e práticas relativas à formação do trabalhador ferroviário. Este artigo, especificamente, apresenta dados publicados nas Revistas Nossa Estrada e Revista Ferroviária quanto à formação do trabalhador ferroviário entre os anos 1940 e 1960. Antes de chegarmos a este momento da pesquisa, é necessário explicitar nossos caminhos, as fontes e a abordagem utilizadas que nos permitiram compreender aspectos da história da educação profissional. Assim é que apresentamos os resultados de nossos estudos sobre o ensino ferroviário em São Paulo a partir não só de bibliografia específica, mas de documentos históricos como relatórios das companhias férreas, legislações, publicações do CFESP, entrevistas de história oral, para chegarmos à leitura, seleção e análise de artigos publicados em revistas ferroviárias entre os anos 1940 e 1960.

Histórico do ensino ferroviário em São Paulo: do século XIX até os anos 1930 e 1940

A partir de 1856, intensifica-se a valorização da formação de mão de obra qualificada através da instalação dos Liceus de Artes e Ofícios. Os Liceus espalhados nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiás e Mato Grosso serão as primeiras instituições para o ensino profissionalizante, sendo acompanhados posteriormente pelas escolas profissionais, institutos técnicos e cursos ferroviários (FONSECA, 1986).

Enquanto imperativo para o desenvolvimento global da sociedade, a educação profissional e tecnológica conheceu iniciativas em todo o país, antes mesmo de ser uma estratégia governamental de desenvolvimento nacional e local em parceria com o setor privado. Segundo Cunha (2005), desde o início do século XX, as empresas ferroviárias mantinham escolas para formação de seus operários e este autor acusa a primeira delas como a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas, fundada em 1906, no Rio de Janeiro.

No entanto, os relatórios da Companhia Paulista revelam que desde 1895 já existiam iniciativas para a formação profissional dos ferroviários. Os aprendizes já estavam lá desde 1895, aprendendo e trabalhando nas oficinas, misturados aos adultos. Mas a escola efetivamente só será fundada em 1901 (BATISTA 2011).

Neste período, havia a necessidade de um curso preliminar para os interessados, já que estes chegavam, em sua maioria, sem saber ler, nem escrever e nem dominavam as quatro operações fundamentais. Campos (2013) estudando os relatórios da Companhia Mogiana e da Companhia Paulista nos anos 70 do século XIX, constatou que além da montagem do equipamento, estrangeiros foram contratos pelas companhias para exercerem cargos de chefia das oficinas, para a Inspetoria-Geral, Chefia do Tráfego e Contadoria, para Chefia de Tração e Engenharia, cabendo a chefia das Oficinas a Thomaz Hall. Segundo a autora,

> os funcionários estrangeiros foram os elementos que propiciaram este contato e conhecimento com as técnicas e tecnologias ferrovias aos brasileiros, ainda pouco familiarizados com o universo ferroviário. Logo, o conhecimento das lides deste complexo maquinário foi passado aos aprendizes brasileiros pelos chefes e mecânicos estrangeiros e em atuação nestas companhias (p. 6).

A influência de trabalhadores estrangeiros não trouxe apenas aprimoramento técnico e transferência de tecnologia para as oficinas ferroviárias. Junto com este processo de desenvolvimento industrial, tem-se o desenvolvimento de uma consciência de classe a ser controlada pelos setores empresariais e políticos dominantes. Este tipo de formação foi negligenciada e diminuída na sua importância pela historiografia porque não atendia aos imperativos do desenvolvimento tecnológico e não explicitava as contradições sociais.

Segundo Medeiros (1987), esta aprendizagem anterior aos métodos de racionalização da formação e da cultura do trabalho consistia em

> admissão de um jovem menor de idade como praticante ou como aprendiz de baixa classe, selecionado por recomendação ou por outro motivo estranho à eventual capacidade do candidato. O preparo deste jovem processava-se em geral sem o necessário aperfeiçoamento cultural e técnico-teórico, dependendo de uma improvisação técnico-didática dos mestres de oficina, de boa ou má vontade de oficiais e da aquisição de vícios e defeitos. A formação integral do artífice decorrente de um processo evolutivo, era prejudicada pela utilização industrial intensiva e permanente assim como da capacidade produtiva porventura já adquirida pelo aprendiz (p. 114).

Pode-se afirmar, portanto, que havia uma baixa produtividade deste aprendiz assim formado sem critérios de seleção e avaliação. No entanto, podemos considerar

que estas primeiras iniciativas já eram no sentido de formar uma classe operária, minimamente eficiente e pacífica do ponto de vista dos movimentos sociais grevistas já bastante comuns no começo do século XX, sendo os ferroviários os protagonistas deste processo. O que se percebe pelos relatórios da Companhia Paulista é que este tipo de oficina-escola, apesar de suas limitações técnicas devido à necessidade crescente de mão de obra alfabetizada e disciplinada, será o embrião para os Centros Ferroviários de Educação e Seleção Profissional (CFESP) implantados a partir de 1934. O CFESP se destacou pelo aprimoramento técnico e controle social de seus aprendizes, sob as diretrizes de uma nova mentalidade protagonizada inicialmente pelo IDORT, surgido em 1931. A semente do Centro lançada em Sorocaba foi espalhada pelas cidades de Jundiaí, Rio Claro, Campinas, Araraquara, Bauru, Pindamonhangaba. Sob uma constante vigilância que objetivava a construção de uma consciência dos deveres para com a empresa, a família e a nação formaram-se os aprendizes chamados "racionais" em detrimento dos chamados "comuns" (FONSECA, 1986).

Para Camoleze (2012), nas ferrovias paulistas, a formação de uma consciência cooperativista dos ferroviários, em detrimento de uma consciência de classe que buscasse a transformação das condições de trabalho e de vida se fez por meio das iniciativas do CFESP. O autor chega a esta conclusão a partir da leitura e análise de escritos de Roberto Mange. Este educador afirmava que esta formação, à qual o jovem se destinava nas unidades do CFESP, não se limitava apenas à consciência técnica, mas a uma postura política e de ética profissional em relação à organização dos processos de trabalho. O objetivo era apurar as habilidades do trabalhadores de tal forma que pudesse identificar problemas técnicos de maneira integral: através de seu corpo e de sua consciência, conforme declarou no Congresso de Engenharia e Legislação Ferroviária realizado em Campinas, em 1935 (CAMOLEZE, 2012).

É uma análise comum na historiografia o fato de que o CFESP (figura 2), atuando por dez anos, deixou seu legado para o SENAI. Um dos argumentos para essa conclusão é o fato de que a partir de 1944, Roberto Mange, primeiro diretor do Centro foi também o diretor do departamento regional de São Paulo do SENAI (BOSCHETTI, 2006, p. 53).

Para Boschetti (2006), apesar de se manter, em grande parte, um conceito assistencialista e coercitivo sobre a formação da mão de obra trabalhadora, houve um processo de inserção do trabalhador na sociedade moderna através da ideia de formação que resultava num ensino sistemático, organizado por procedimentos metodológicos e científicos (p. 50). A questão é se esta modernidade e cientificidade foi emancipatória ou mais adaptativa às condições vigentes. Por seu próprio princípio norteador, este processo de formação incluiu e inseriu muitos brasileiros no mercado de trabalho a partir do modelo de desenvolvimento dominante.

Segundo Camoleze (2012), a educação profissional oferecida nos CFESP:

> estruturava uma metodologia sobre as formas de trabalho e da produção nas companhias ferroviárias, buscando uma classe homogênea de trabalhadores. Durante o período de existência dos Centros de Formações, o aspecto da educação e o trabalho traçam entre si uma interferência mútua, ambas interferindo no meio social e construindo um condicionamento à situação social vigente do indivíduo (p. 101).

Figura 2 – Centro Ferroviário de Educação e Seleção Profissional em Jundiaí, atual prédio da administração da Fatec de Jundiaí, em 2011.

Fonte: Acervo Maria Lucia M. Carvalho, em 2013.

Ao estudarmos a concepção, implantação e extinção dos CFESP encontramos uma série de lacunas na historiografia e mesmo na documentação. Percebe-se, como afirma Camoleze (2012), que a instituição do CFESP trouxe uma nova experiência na formação do operariado, pois era administrado e financiado por setores industriais e estatais, passando a capacitação profissional a ser não apenas de responsabilidade privada, mas também recebendo apoio do poder público.

As parcerias entre o público e o privado na formação do trabalhador ferroviário (1929-1948)

A parceria entre os setores privados e públicos em torno da formação do trabalhador ferroviário é um aspecto que, nas nossas pesquisas, auxiliou muito na compreensão da história da educação profissional e gerou também algumas outras questões que passamos a tratar em seguida.

Constatou-se que Roberto Mange, com a cooperação da Estrada de Ferro Sorocabana, em 1930, iniciou uma parceria com a Escola Profissional Fernando Prestes, em Sorocaba, articulada pelo diretor Basilides de Godoy, para formação profissional de ferroviários (CARVALHO, BATISTA, 2012). Estudos no Centro de Memória desta escola tem permitido compreender que a Escola Cel. Fernando Prestes, cuja denominação original era Escola Profissional Mixta de Sorocaba, inaugurada em 1929, surgiu em decorrência da demanda de mão de obra para a ferrovia.

Garcia (2013), ao analisar as matrículas na escola entre 1929 e 1942, revela que 90% dos alunos não concluíam os cursos. Era muito alto o índice de evasão dos cursos

ferroviários, pois seus alunos rapidamente ingressavam no mercado de trabalho, deixando de frequentar a escola. Ou seja, a evasão pode ser explicada pela própria natureza da instituição escolar: formação de trabalhador qualificado, em curto espaço de tempo e com métodos eficazes de ensino e aprendizagem (GARCIA, SANDANO, 2013).

A experiência da Escola Profissional Mixta de Sorocaba ainda é exemplar neste sentido. Paradigma para expansão do ensino ferroviário em São Paulo, no período de 1929 a 1942. Em 1929, a escola profissional atendeu menos de 2% da população. Considerando o mesmo período, a população da cidade mais que dobrou (de 30.000 para 70.835), enquanto o crescimento do número de vagas oferecidas pela escola não passou do 20% (GARCIA, 2013). Embora fundamentais, os interesses voltados para a formação do trabalhador ferroviário, mostraram-se mais úteis enquanto metodologia de ensino e aprendizagem e não propriamente quanto à estrutura administrativa ou mesmo um plano de governo amplo e abrangente de educação profissional.

Apesar destes indicadores que só recentemente passam a ser revelados e analisados, as empresas férreas e o setor público consideraram a relevância dos cursos profissionalizantes para a formação do trabalhador ferroviário com currículos específicos, aplicações de testes vocacionais e estágios nos locais de aprendizagem. Educadores, engenheiros e participantes do IDORT passaram, nos anos 1930, a elaborar um plano para viabilizar a sua expansão.

Este plano de expansão foi avaliado por Horácio Augusto da Silveira, diretor do Instituto Profissional Feminino, na capital, em São Paulo. Foram realizadas inúmeras reuniões na Secretaria de Viação e Obras Públicas, com diretores de estradas de ferro, um representante da Secretaria da Educação e sempre com a participação do engenheiro Roberto Mange (CARVALHO, BATISTA, 2012).

Deste estudo surgiu o Decreto Estadual n° 6.537 de 04 de julho de 1934, criando Cursos de Ferroviários e determinando outras medidas como contribuição do Estado ao CFESP, organizando sob os auspícios do Governo do Estado, os cursos nas escolas profissionais de São Paulo, Campinas e Rio Claro e criando os Núcleos de Ensino Profissional em Jundiaí, Araraquara, Bauru e no bairro da Lapa, na capital, com abertura possível de outras instituições conforme a necessidade local e solicitação do CFESP.

Este decreto anuncia as novas medidas considerando, nos seus termos, o seguinte contexto:

- a formação e a seleção profissional do pessoal de transportes públicos como funções da mais alta responsabilidade e de grande interesse coletivo;
- a grande vantagem econômica e social de um sistema de cooperação entre todos os elementos interessados: Estradas de Ferro, o Governo, as municipalidades e as empresas industriais (SÃO PAULO, 2013).

Com base nesse decreto, Horácio Augusto da Silveira, interino, e posteriormente, primeiro Superintendente do Ensino Profissional e Doméstico no Estado de São Paulo, propõe uma organização funcional para administrar o ensino profissional, que inclui o CFESP (CARVALHO, BATISTA, 2012). Esta instituição, segundo dados da historiografia, teria sido extinta pelo Decreto 18.087, de 20/04/1948 (SÃO PAULO, 2013c). Esta extinção seria explicada pela criação do SENAI em 1942.

O caso de Sorocaba e posterior implantação do CFESP é exemplar para analisar a aproximação entre o poder público e as companhias férreas no sentido de formar o trabalhador ferroviário. Mas nem sempre esta aproximação foi percebida com clareza ou vivenciada de forma a integrar a escola pública com os interesses locais e das companhias férreas (CARVALHO, BATISTA, 2012; KAMAZAWA, 2013).

Como algo que teve sua expansão legitimada em 1934, seria substituído em 1942 por outra instituição não governamental e finalmente extinto em 1948?

Para Bryan (1983), a criação do SENAI constituiu-se como uma extensão a todo o setor industrial da experiência do ensino ferroviário. Esta extensão foi tornada compulsória pela ações estatais, tendo como principal objetivo "assegurar ao capital o controle da formação técnica e ideológica da força de trabalho por meio da conciliação das propostas da burocracia governamental e dos representantes do capital industrial.

Neste sentido, o SENAI aparece em um momento de síntese, sem contradições. Uma espécie de continuidade do ensino ferroviário do ponto de vista metodológico, mas agora de responsabilidade dos industriais que então, frente à obrigatoriedade legal, assumiram as diretrizes da educação profissional.

Para a historiografia sobre educação profissional no Estado de São Paulo, os cursos de ferroviários da Estrada de Ferro Sorocabana teriam sido um grande laboratório e uma demonstração prática dos projetos essenciais de Roberto Mange, seja para a criação do CFESP em 1934, seja para a criação do SENAI, em 1942. Mas se há afinidades históricas e ideológicas, é importante destacar que a implantação do SENAI não é simples continuidade das experiências paulistas em termos de educação profissional, nem houve total rompimento do poder público com a formação do trabalhador ferroviário a partir da criação do SENAI.

Em termos gerais, problematizando o que Bryan (1983) pôde constatar, o que se observa neste processo é um conflito entre os industriais paulistas, o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho. Schwartzman, Bomeny e Costa (2002), analisando o processo pelo qual foi implantado o SENAI e a Lei Orgânica da Educação Nacional de 1942, afirmam a complexidade deste momento das políticas públicas voltada para a educação profissional:

> Havia três grandes ambições. A maior era a criação de um amplo sistema de educação profissional, que não se diferenciasse das outras formas de educação secundária a não ser pelas diferentes "vocações" dos estudantes, a serem descobertas pelos sistemas de seleção e orientação profissional. Este sistema deveria ser coroado pela regulamentação dos direitos e deveres de cada uma das profissões, dando à sociedade uma estrutura corporativa perfeitamente ajustada e coordenada. Na prática, a educação profissional continuou sendo uma educação para as classes baixas, e a regulamentação das profissões técnicas não foi conseguida. A segunda ambição era colocar todo o sistema sob a tutela do Ministério da Educação e Saúde. Aqui, o Ministério do Trabalho e a Federação das Indústrias se mostraram mais fortes e conseguiram criar seu sistema de educação profissional como achavam mais conveniente: de forma mais pragmática, mais ajustada a seus interesses imediatos e livres da tutela ministerial. A terceira, finalmente, era a da escola-modelo para a definição de padrões de excelência, que fosse para o ensino industrial o que o Colégio Pedro II fora para o secundário, e o que a Universidade do Brasil deveria ser para o superior. Aqui, a ausência de uma tradição de ensino profissional anterior, a não consideração dos processos reais

> de aprendizagem e a crença ingênua nos efeitos dos grandes projetos são os responsáveis pelo fracasso (p. 234).

Os conflitos explicitados por estes autores, além de problematizar a relação de continuidade entre o ensino ferroviário e o SENAI, ressaltam que considerar a educação profissional como uma educação para as classes baixas não deve ser confundida e alinhada com o ensino aos humildes, pobres e desvalidos. Não se pode considerar a elitização e o dualismo da educação profissional tal e qual era antes no Brasil Colonial e Imperial. Se os anos 1930 tiveram como marco, no ensino profissional, a experiência considerada bem-sucedida do trabalhador ferroviário – em parceria com os setores públicos e privados – os anos 1940, para a educação foi o chamado tempo de Capanema e buscou solucionar conflitos delimitando mais claramente o que era dever do Estado e dever das empresas. Este processo de uma melhor delimitação não é simples de compreender e lança questões importantes.

Se entre 1942, com a criação do SENAI, e 1948, com o Decreto estadual n° 18.087, de 20 de abril de 1948, de extinção do CFESP, começa o processo de transição, transferindo-se a responsabilidade de orientação técnica dos cursos de ferroviários das escolas profissionais da Superintendência do Ensino Profissional para o SENAI, por que isso não teria ocorrido quanto aos cursos oferecidos em Sorocaba? Qual é a efetiva relação entre os cursos ferroviários oferecidos pela Estrada de Ferro Sorocabana, o CFESP e o Senai? Se a experiência de formação do trabalhador ferroviário em Sorocaba foi paradigmática para o CFESP e para o Senai, por que a primeira unidade do Senai só surgirá na cidade em 1962? Estas questões não são apenas problemas de pesquisa, mas constituem verdadeiras lacunas na historiografia sobre educação profissional em São Paulo.

Para compreender este processo através de outras fontes, foi realizada uma entrevista com o diretor Mario Ianeta (figura 3), da Escola Técnica Getúlio Vargas, em 19 de janeiro de 2012. Ele foi aluno da primeira turma do curso Técnico de Eletrotécnica, nessa escola, entre 1941 e 1943. Seu depoimento permite confirmar que o Serviço de Psicotécnica já existia na Superintendência do Ensino Profissional, naquela época. Mas, conforme seu relato, os cursos especificamente voltados para a formação do trabalhador ferroviário não eram vistos como integrados ao cotidiano desta escola.

Figura 3 – Mario Ianeta e Adhemar Batista Heméritas, em entrevista na Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza, em São Paulo, em 2012.

Fonte: Acervo Maria Lucia Mendes de Carvalho, em 2013.

Num contexto de maiores oportunidades e de formação para o trabalho, Mário Ianeta relativiza a importância dos cursos ferroviários. Mas a extinção oficial do CFESP atribuída ao Decreto n° 18.087, de 20 de abril de 1948 e não significou um total descompromisso do estado com a formação do trabalhador ferroviário. Estudos sobre o ensino ferroviário em Pindamonhangaba, realizados por Ribeiro, Teixeira e Magalhães (2013) revelam que houve apenas uma alteração na administração escolar, sendo a escola ferroviária, a partir desse ano, gerida unicamente com os recursos da Estrada de Ferro Campos do Jordão, propriedade do Estado.

Segundo as pesquisadoras, a extinção do Núcleo Ferroviário de Pindamonhangaba só ocorrerá na final dos anos 1960. No início dos anos 1950, conforme documentado no jornal local "Tribuna do Norte", a resistência era muito significativa no sentido de se manter o Núcleo Ferroviário. O jornal documenta, em 18 de dezembro de 1951, a reivindicação da Secretaria da Viação e Obras públicas do município, na pessoa de seu secretário Nilo Andrade Amaral. O seu ofício se apresenta nos seguintes termos:

> Não convém a extinção do Núcleo de Ensino Ferroviário mantido pela Estrada, visto destinar-se ele à fundação de artífices especializados nos serviços ferroviários, funcionando o Curso Prático de Aprendizagem em suas próprias oficinas. O referido Núcleo que vem sendo dirigido sob a orientação da Comissão Orientadora dos Serviços de Ensino e Seleção Profissional das Estradas de Ferro Estaduais [...] tem ministrado eficiente ensino profissional e uma boa plêiade de artífices que nele se diplomara e já se acham integrados nos quadros da referida ferrovia. (apud Ribeiro, Teixeira, Magalhães, 2013, p. 212)

Esta situação se explica se tivermos, como horizonte, o contexto histórico e normativo do Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947 que, em seus artigos 878 a 899, trata dos cursos de ferroviários e núcleos de ensino profissional no Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2013b).

Segundo este decreto, para a formação do pessoal de oficinas ferroviárias, o Estado devia manter Cursos de Ferroviários, anexos às Escolas Industriais em Ribeirão Preto, Sorocaba, e na Escola Técnica "Getúlio Vargas", da Capital; b) – Núcleos de Ensino Profissional, nas cidades de Araraquara, Bauru, Bebedouro, Cruzeiro e Pindamonhangaba.

A dúvida que fica da leitura destes decretos é sobre a extinção ou não do CFESP. O que se percebe, no período que vai do decreto de 1934 ao decreto de 1948, é que o CFESP foi muito mais um modelo político pedagógico de educação profissional em parte incorporado pelas escolas públicas e base para a reorganização futura, seja do SENAI, seja da continuidade dos projetos das escolas profissionais. O CFESP teria representado a unificação/ uniformização/ padronização dos métodos de ensino e aprendizagem sob o controle/orientação/ das Estradas de Ferro Paulistas. Para outros Estados (do Ceará ao Rio Grande do Sul). O CFESP ofereceu às ferrovias assistência técnica, através de publicações especiais, ações padronizadas, desenhos das séries metódicas de aprendizagem ou diretamente dos seus técnicos (BATISTA, M., 2012)

O Decreto estadual n° 18087, de 1948, documenta o fim da parceria pública com o setor privado quanto ao ensino profissional ferroviário, algo que já ficara estabelecido no Decreto estadual n° 14.550, de 21 de fevereiro de 1945 em seus artigos 1º e 4º, a saber:

Artigo 1.° – Fica criado, em cada uma das estradas de ferro de propriedade e administração do Estado Estrada de Ferro Sorocabana, Estrada de Ferro Araraquara, Entrada de Ferro Campos do Jordão e Estrada de ferro São Paulo e Minas – de acordo com o decreto lei federal n. 4.984, de 21 de novembro de 1942, um Serviço de Ensino e Seleção Profissional, ao qual competirá a formação profissional de seus aprendizes e o ensino de continuação e de aperfeiçoamento e especialização de seu pessoal.

Parágrafo único – Esses serviços de Ensino e Seleção Profissional ficam subordinados as respectivas estradas de ferro, que os manterão por conta de seus orçamentos.

Artigo 2.° – No que diz respeito a organização e diretrizes pedagógicas dos cursos ferroviários a serem mantidos pelos Serviço de Ensino e Seleção Profissional, serão observadas as disposições básicas da Lei Orgânica do Ensino Industrial e dos decretos-leis federais querem a aprendizagem industrial.

Parágrafo unico – Esses Serviços de Ensino e Seleção Profissional serão regulamentados pela forma estabelecida no mencionado decreto-lei federal n. 4.984.

Artigo 3.° – Os Serviços de Ensino e Seleção Profissional. referidos no art. l.o, articular-se-ão, para fins de unificação da orientação técnica e pedagógica, com o Serviço de Ensino e Seleção Profissional, da Estrada de Ferro Sorocabana.

Artigo 4.° – As diretrizes gerais dos Serviços de Ensino e Seleção Profissional, nessas estradas de ferro, serão lixadas, e fiscalizada sua execução, por uma Comissão Orientadora (SÃO PAULO, 2013a).

É importante que se entenda, portanto, que o Decreto estadual n° 18.048, de abril de 1948, não encerra a experiência do CFESP, mas extingue os cursos ferroviários e núcleos de ensino profissional, anteriormente orientados e, desde 1947, regulamentados pelo Decreto n° 17.698, com o detalhamento do funcionamento do Serviço de Ensino e Seleção Profissional nas estradas de ferro estatais.

Segundo o parágrafo único, do artigo 2º, do Decreto n° 14.550, de 21 de fevereiro de 1945, e como mencionado já no artigo 1º, esses Serviços de Ensino e Seleção Profissional deveriam seguir regulamentação do Decreto-lei federal n° 4.984. Este decreto em seu artigo 1º determina que:

> Cada estabelecimento industrial da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, que disponha de organização permanente, com mais de cem empregados, deverá, a partir de 1943, manter, por conta de seu próprio orçamento, uma escala ou um sistema de escolas de aprendizagem, destinada à formação profissional de seus aprendizes e ao ensino de continuação e de aperfeiçoamento e especialização de seus demais trabalhadores (BRASIL, 1942)

Assim indica que estabelecimentos industriais públicos, com mais de cem empregados e organização permanente desenvolvam ações para formação profissional, aperfeiçoamento e especialização, conforme aprovação presidencial e do Ministério da Educação. Quanto ao SENAI, será permitido e não obrigatório

> que os estabelecimentos industriais oficiais, para efeito da administração de seu ensino, se articulem com o sistema das escolas de aprendizagem incluídas no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (BRASIL, 1942).

Isto explica o porquê da entrada tardia do SENAI, em Sorocaba, nos anos 1960, a permanência do Núcleo Ferroviário em Pindamonhangaba até final dos anos 1970 e a incorporação em Jundiaí da escola ferroviária ao SENAI já nos anos 1940. Sendo uma companhia particular até sua anexação à FEPASA em 1971, a Companhia Paulista não fazia parte dos programas viabilizados nas estradas de ferro do governo paulista. Ao contrário da Estrada de Ferro Sorocabana que entre idas e vindas do setor privado e setor público, tem o governo de São Paulo assumindo novamente seu controle no dia 9 de setembro de 1919.

Estudo sobre a formação do trabalhador ferroviário nas estradas de ferro públicas a partir da extinção do CFESP: contribuição das revistas ferroviárias para a compreensão dos anos 1940 a 1960

O nosso esforço até o momento foi compreender em que contexto institucional e normativo ocorreu a continuidade destes cursos que nos anos 1940 a 1960, em Sorocaba, não estavam subordinados ao SENAI. Demonstra-se que a partir dos artigos publicados neste período na Revista "Nossa Estrada" e na Revista "Ferroviária" acerca da formação profissional do trabalhador ferroviário é possível lançar luzes para algumas respostas e novos estudos.

As revistas ferroviárias são importantes documentos históricos relativos à trajetória das companhias férreas brasileiras. Havia a preocupação, por parte destas companhias, de registrar e divulgar seus avanços tecnológicos e, em termos de expansão geográfica, seus investimentos financeiros e notícias relativas aos empregados. Na Biblioteca do Museu da Companhia Paulista em Jundiaí/SP (figura 4) há um acervo importante destas revistas, destacando-se as boas condições arquivísticas da Revista "Ferroviária" e da Revista "Nossa Estrada" (figura 5).

Estes periódicos produzidos pelas Companhias Férreas e/ou associações a elas ligadas tratam dos mais diversificados assuntos de interesse administrativo, tecnológico e educacional. Destacam-se as matérias sobre o histórico e os resultados das escolas e cursos ferroviários. Aliado ao estudo da historiografia ainda escassa sobre o tema, a leitura e análise dos artigos publicados nestas revistas podem elucidar questões importantes quanto ao ensino profissional público e privado voltado para as necessidades de mão de obra das empresas férreas.

A Revista "Nossa Estrada" foi uma publicação oficial da Estrada de Ferro Sorocabana até 1972. A partir deste ano passou a publicar notícias de todo o complexo ferroviário paulista anexado à empresa Ferrovias Paulistas S/A (Fepasa). No acervo da Biblioteca do Museu da Companhia Paulista em Jundiaí há um *corpus* documental desta Revista que abrange o período de 1933 a 1986.

A Revista "Ferroviária" foi lançada em janeiro de 1940, no Rio de Janeiro, pelo engenheiro Ruben Vaz Toller, da Estrada de Ferro Central do Brasil, filho de Jacinto Toller, proprietário da gráfica Pimenta de Melo, que entre outras publicações rodava a revista política "O Malho". A Revista "Ferroviária" surgiu como órgão da poderosa Associação de Engenheiros da Estrada de Ferro Central do Brasil, que na época vinha de concluir a eletrificação do subúrbio do Rio de Janeiro. Pouco tempo depois, o cunhado de Rubem, Jorge de Moraes Gomes, assume a revista, cria uma empresa editora – Empresa Jornalística dos Transportes Ltda. – e a dirige até 1984. Nesta data, assume a editora o jornalista

Gerson Toller, filho de Jorge, que a dirige até os dias atuais (REVISTA FERROVIÁRIA, 2013). É tida como a revista mais antiga do Brasil publicada por uma editora privada com circulação regular (bimestral). Cobre a atualidade do transporte ferroviário, metroviário e metropolitano no Brasil e se interessa pela preservação do material ferroviário de interesse histórico. No acervo da Biblioteca do Museu da Companhia Paulista em Jundiaí há um *corpus* documental desta Revista que abrange o período de 1940 a 1981.

Figura 4 – Biblioteca do Museu da Companhia Paulista em Jundiaí, em 2011.

Fonte: Acervo Maria Lucia Mendes de Carvalho, em 2013.

Figura 5 – Revistas ferroviárias na Biblioteca do Museu da Cia. Paulista.

Fonte: Acervo Sueli Soares dos Santos Batista, em 2013.

A Revista "Ferroviária" publicada em julho de 1940 traz informações importantes sobre os cursos ferroviários superiores, quase não mencionados pela historiografia. Segundo dados publicados nesta edição da revista, já eram tradicionais em 1940 os cursos superiores de aperfeiçoamento técnico para engenheiros das companhias férreas. Os objetivos destes cursos promovidos pelo CFESP eram tornar conhecidos os estudos e experiências, divulgar os resultados obtidos a partir destes conhecimentos em cada ramo da engenharia ferroviária, estudar as normas administrativas adequadas a cada setor de sua atividade e proporcionar o conhecimento in loco da organização dos processos de trabalho. Estes cursos tinham periodicidade anual, ocorriam nas dependências da Estrada de Ferro Sorocabana e aconteciam num intervalo de 20 a 25 dias.

A Revista "Ferroviária" de janeiro de 1942 documenta que foi criada em 22 de setembro de 1941, a Divisão de Ensino e Seleção profissional para a Estrada de Ferro Central do Brasil, assim como ocorrerá mais tarde em São Paulo. Também menciona os cursos superiores de aperfeiçoamento técnico na Estrada de Ferro Sorocabana, entre 02 e 25 de outubro de 1942. O curso teria sido frequentado por engenheiros e técnicos de várias estradas. Os palestrantes eram engenheiros da Companhia Paulista, da Central do Brasil, da Mogiana e da Sorocabana. Percebe-se que, seguindo a legislação, a despeito das iniciativas do SENAI, as companhias férreas estatais continuaram a desenvolver ações conjuntas de formação e aperfeiçoamento de pessoal.

Na Revista "Ferroviária" de janeiro de 1943, ainda se menciona a importância do CFESP, que por iniciativa do IDORT e colaboração entre diversas ferrovias, teria as seguintes atribuições:

- proporcionar às estradas nacionais o conhecimento dos meios de ampliar as condições de segurança do tráfego sobre trilhos através da formação racional de seu pessoal;
- organizar sistematicamente o ensino ferroviário quer em cursos especializados sobre cada atividade, ou através de intercâmbio entre o pessoal;
- coordenar as ações que já existiam neste sentido na Paulista, na Sorocabana, na EFCB, na Rede Paraná Santa Catarina, passando a obedecer normas modernas.

Esta edição procura justificar a criação do CFESP devido ao tamanho da malha ferroviária e o número de empregados, dos quais quase metade estava atuando em serviços de importância vital (reparação do material rodante, controle de circulação, condução das locomotivas e trens). O CFESP, mesmo em 1943, segundo artigo da Revista "Ferroviária", ainda podia ser um exemplo do que ocorria em outros países perante a necessidade de criar órgãos com a finalidade de colocar cada trabalhador em seu lugar, segundo aptidões físicas e mentais e segundo os índices de caráter e preferência.

Esta edição ainda documenta que, em 1943, eram filiadas ao Centro todas as estradas férreas de São Paulo, a Central do Brasil, Rede Paraná – Santa Catarina, Rede Mineira de Viação, Great Western, Viação Cearense, Estrada de Ferro de Goiás, Leste Brasileiro Nazaret, Viação Férrea Rio Grande do Sul, articulando 73% do tráfego das empresas e 83% da população ferroviária. Suas ações até aquela data foram: formação de artífices, seleção dos alunos por meio de exame médico, exame de provas de

aptidão e de conhecimento, formação de grupos especializados nos diferentes ofícios (ajustadores, ferreiros, carpinteiros, operadores mecânicos), oferecimento de cursos de aperfeiçoamento dos mestres de oficina, para chefes de escritório, de via permanente e de tráfego, do preparo dos operários, técnicos e engenheiros através do Curso Superior de Locomoção, subsídio para elaboração de fichas e avaliações que viabilizam: promoções, acesso aos cargos, indicação dos mais aptos.

É interessante observar que estas revistas não falam de propriamente extinção do CFESP, mas de uma continuidade dele a partir do Serviço de Ensino e Seleção Profissional. Assim é que, na Revista "Nossa Estrada", Ano XVI, números 77 e 78, publicados no ano de 1944, há um texto do engenheiro Ruy Costa Rodrigues sobre as leis do ensino profissional. Neste texto, o engenheiro ressalta que:

> Vem se desenvolvendo a legislação do ensino profissional no nosso País, desde a criação, melhoramento e sistematização das Escolas Profissionais – até a criação do "Senai" e a obrigatoriedade pelas estradas de ferro do Estado, da criação e manutenção do Serviço de Ensino e Seleção Profissional e, agora, na estrutura do sistema Federal de Ensino, a "Escola Técnica Nacional" vem preencher, dentro do ensino profissional, uma grande lacuna – a da formação dos Condutores Técnicos, que constituem o intermediário entre o engenheiro e o operário.

Neste trecho em particular e de forma geral na abordagem destas revistas, há uma ênfase maior ao aperfeiçoamento técnico dos operários, sua especialização e formação contínua oferecida por iniciativa do CFESP, do que na formação dos operários das oficinas. O que Ruy Costa Rodrigues ressalta como formação dos condutores técnicos é ratificada pelas pesquisas de Tenca (2006):

> Reforçava-se, assim, nos cursos de curta duração, aquilo que acabou se confirmando como um dos principais objetivos do Curso de Ferroviários: a formação "técnico-científica dos chefes". [...] Treinados e cobrados, no lugar da aprendizagem, para produzir as peças buscando otimizar o fazer quanto ao tempo, precisão nas medidas e acabamento, muitos desses aprendizes de ferroviários acabaram por desenvolver, no lugar do fazer, uma habilidade no olhar para identificar problemas na rotina do trabalho e solucioná-los de acordo com as máximas orientadoras do curso (p. 301).

O CFESP foi responsável em grande medida pela formação dos gestores dirigentes nas companhias férreas. Sobre estes dados, também estamos levantando e analisando a partir de relatos orais de antigos ferroviários que trabalharam em vias permanentes e oficinas e que não tiveram formação técnica alguma[1].

A revista "Nossa Estrada" em edição de 1965, fazendo um resgate desta história, afirma que o CFESP surgiu de um plano de cooperação entre o governo do Estado e as estradas férreas de SP em 1934, sendo mantido por uma contribuição proporcional ao número de empregados de cada companhia férrea associada. Tinha como função ra-

1 A partir de 2013, dentro do Projeto Memória Ferroviária, foi criado um Grupo de Trabalho de História Oral visando conhecer a formação e a cultura do trabalho nas ferrovias a partir de relatos de ex-ferroviários da Cia. Paulista e Cia. Mogiana.

cionalizar o ensino e a seleção profissional. Com o surgimento do SENAI, que assumiu esta responsabilidade perante as ferrovias e federais, coube ao Estado de São Paulo criar o seu próprio sistema.

Segundo esta edição da revista, coube à Divisão de Ensino Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana a tarefa de dirigir e orientar o trabalho relativo ao ensino ferroviário nas estradas de ferro de propriedade do Estado. Desta forma esta divisão passou a oferecer cursos para ferroviários em Assis, Botucatu, Itaici, Sorocaba, Itapetininga, Presidente Prudente, Santos, Barra Funda, também orientando os cursos de Campos do Jordão, Araraquara, São Paulo – Minas. A Divisão de Ensino e Seleção Profissional tem sua abrangência geográfica e atribuições específicas demonstrada na figura 6:

Figura 6 – Cursos ferroviários vinculados à Divisão de Ensino Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana (REVISTA NOSSA ESTRADA, em 1965)

Fonte: Acervo Sueli Soares dos Santos Batista, em 2013.

Os objetivos da Divisão de Ensino Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana são apresentados nesta revista como os de formar pessoal especializado para o serviço de transportes e oficina e aperfeiçoar o pessoal técnico por meios de cursos de treinamento e aperfeiçoamento.

Considerações finais

Este trabalho procurou apresentar uma trajetória de pesquisa sobre a educação profissional com uma perspectiva não limitada à historiografia já tradicional sobre o tema. Destacando a historiografia existente sobre o assunto e a utilização de fontes históricas não necessariamente convencionais, como relatos orais e revistas ferroviárias, registra um esforço de compreender o contexto histórico da educação profissional desde o final do século XIX até o período compreendido entre os anos 1940 e 1960, revelando que, em nossas pesquisas iniciadas em 2008, chegou-se a um momento de síntese e balanço para encetar novos caminhos de pesquisa a partir de novas questões e a permanência de algumas questões inicialmente formuladas.

O presente estudo tem como centro de toda problematização a experiência do CFESP, núcleo agregador de experiências surgidas no final do século XIX e que se propagará enquanto referencial de formação para o trabalho durante a Era Vargas e também no período subsequente.

Para os nossos estudos tem sido de fundamental importância a leitura, análise e confrontação dos inúmeros decretos e leis regulamentando a educação profissional pública, seja explicitando suas parcerias com o setor privado, seja a criação de um sistema próprio em decorrência das demandas surgidas com o SENAI e o Decreto-lei federal nº 4.984 de 1942. No entanto, o conhecimento da legislação nem sempre nos permite compreender as continuidades e rupturas em denominações e mesmo de permanência ou extinção de cursos, de instituições e de programas sejam privados, sejam públicos, ou como resultado de parcerias público-privadas.

Dos primeiros estudos sobre a formação do trabalhador ferroviário procuramos avançar quanto às rígidas delimitações como as que identificam de um lado o patrimônio industrial ferroviário e do outro lado o patrimônio educativo. Também apontamos para o fato que a formação do trabalhador ferroviário foi uma importante experiência para estudar os limites e possibilidades das relações entre o mundo do trabalho e da escola. Em alguns momentos, neste processo de formação, o mundo do trabalho e o mundo da escola parecem indistintos. Encontram-se espaços comuns ou intercambiados, distanciamentos e aproximações entre o público e o privado do ponto de vista da legislação e das experiências locais, lideranças políticas e empresariais que aparecem na historiografia mais do que os educadores e teóricos da educação.

A trajetória de pesquisa e os resultados alcançados aqui registrados não seriam possíveis não fossem as parcerias entre grupos e projetos de pesquisa, tais como o envolvimento dos docentes do GEPEMHEP e sua aproximação com o NETS, além da inserção no "Projeto Memória Ferroviária" da temática tecnologia e cultura, na qual somos responsáveis pelos estudos relativos à educação profissional enquanto memória da formação e da cultura do trabalho.

Algumas questões permanecem em aberto aguardando novos estudos. Outras questões surgem a partir mesmo do amadurecimento da pesquisa. O material didático oferecido pelo CFESP merece estudos mais específicos, bem como a legislação específica cujas lacunas ainda não podemos compreender totalmente.

As revistas ferroviárias ao longo dos anos, talvez devido ao processo de decadência do modal ferroviário, vão deixando de tratar especificamente das questões técnicas e administrativas das ferrovias, para inserir contos, propagandas, curiosidades e demais assuntos de interesse geral, sem deixar de manifestar que tipo de trabalhador e de processo de produção se pretende valorizar e difundir.

Os relatos orais sobre a formação do trabalhador ferroviário tem apontado para os limites desta formação do ponto de vista de um efetivo acesso dos jovens aos cursos. Os estudos já iniciados sobre a evasão nestes cursos, sobre as disciplinas e a divisão social do trabalho presentes nas grades curriculares também são um tema a ser aprofundado.

Os estudos aqui apresentados revelam o grande interesse das companhias férreas em formar trabalhadores qualificados e condutores técnicos a partir de cursos de aperfeiçoamento. Isto revela que a formação do trabalhador ferroviário foi pautada não necessariamente por um programa de emancipação e promoção do trabalha-

dor como um todo, mas num processo de seleção dos que, de alguma forma, tinham condições de caminhar juntamente com o progresso da engenharia ferroviária.

Referências

Fontes primárias

Revista Ferroviária: edições de 1940, 1942 e 1943.

Revista Nossa Estrada: edições de 1944 e 1965

Decreto n° 6.537, de 4 de julho de 1934. Cria Cursos de Ferroviários e determina outras medidas como contribuição do Estado ao Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional, organizado sob os auspícios do Governo do Estado.

Decreto-Lei nº 4.984, de 21 de novembro de 1942. Dispõe sobre a aprendizagem nos estabelecimentos industriais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Decreto n° 14.550, de 21 de fevereiro de 1945. Dispõe sobre o ensino profissional ferroviário nas estradas de ferro de propriedade e administração do Estado, e dá outras providências.

Decreto n° 17.698, de 26 de novembro de 1947. Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo Decreto nº 17.211, de 13 de maio de 1947.

Decreto n° 18.087, de 20 de abril de 1948. Extingue os Núcleos de Ensino Profissional de Bauru e de Pindamonhangaba e o Curso de Ferroviários, anexo à Escola Industrial "Fernando Prestes" de Sorocaba.

Fonte oral:

IANETA, Mario. Entrevista concedida a Maria Lucia Mendes de Carvalho, em 19 de janeiro de 2012.

Referências Bibliográficas

BATISTA, Maristela Iurk. **O Estado Novo e as novas perspectivas no processo educacional brasileiro: os reflexos na expansão do ensino ferroviário(1937-1945).** Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario6/Escolas,%20Cursos%20e%20Programas%20%20Especiais/Estado%20Novo....doc. Acesso em: 30 abr. 2012

BATISTA, Sueli S. S. Infância e Adolescência nos trilhos: um estudo sobre os Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional a partir do Acervo do Complexo Fepasa na Cidade de Jundiaí-SP. **Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (Educação, Desenvolvimento e Inclusão).** Debate 9 (26.11): Juventude, educação e mundo do trabalho. Brasília-DF (2009).

BATISTA, Sueli S. S. Educação Profissional e tecnológica: politecnia e emancipação. In: **Educação tecnológica: reflexões, teorias e práticas** (Bellucci, Batista, org.). São Paulo, Paco Editorial, 2012.

BATISTA, Sueli S. S**.** Estudo sobre a Escola de Aprendizes Ferroviários da Companhia Paulista em Jundiaí nos primeiros anos da República. **Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação**, UFMA, São Luís, agosto de 2011.

BELLUCCI, Ivanete e BATISTA, Sueli S. S. (org.) **Educação tecnológica: reflexões, teorias e práticas.** São Paulo, Paco Editorial, 2012.

BOSCHETTI, Vânia Regina. O curso ferroviário da Estrada de Ferro Sorocabana. **Revista Histedbr**. Campinas, n.23, p.46-58, set. 2006

BOSCHETTI, Vania Regina; MACEDO, Samara Eliza; AMARO, Vanelli Pires. . Fundindo, tecendo, trilhando... Aspectos da educação profissional em Sorocaba. **Revista Histedbr.** Campinas, n.21, p.131-140, mar. 2006.

BRASIL**. Decreto-lei nº 4.984, de 21 de novembro de 1942**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4984-21-novembro-1942-415010-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 abr. 2013

CAMOLEZE, Jean Marcel. .Andando nos trilhos: formação educacional e resistência dos trabalhadores na Companhia Paulista de Trens de Jundiaí, 1931 – 1942**. 1º Simpósio Internacional de História Pública: A história e seus públicos. Anais eletrônicos**. ISBN 978-85-62959-25-7. São Paulo, 2012

CAMPOS, Cristina. **Escolas Profissionais e Oficinas Ferroviárias:** Uma História Social da Transferência da Tecnologia Ferroviária em São Paulo. Disponível em: www.sbhc.org.br/.../1345078859_ARQUIVO_Artigo_Cristina_SBHC_2. Acesso em jan. 2013.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (org.). **Cultura, saberes e práticas. Memórias e História da Educação Profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza/ Imprensa Oficial, 2011.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (org.). **Patrimônios, Currículos e Processos Formativos**. Centro Paula Souza, Imprensa Oficial, 2013.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de; BATISTA, Sueli Soares dos Santos Batista. Patrimônio, trabalho e educação. O Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (1934 a 1948). **Trabalho apresentado no VI Colóquio Latino Americano sobre Recuperação e Preservação do Patrimônio Industrial**. São Paulo, 03 a 06 de julho de 2012.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de; BATISTA, Sueli Soares dos Santos Batista. Cem anos de educação profissional e tecnológica pública no Estado de São Paulo: entre a celebração e a avaliação. In: **Educação tecnológica: reflexões, teorias e práticas** (Bellucci, Batista, org.). São Paulo, Paco Editorial, 2012a.

CIAVATTA, Maria**. Mediações históricas de trabalho e educação. Gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960)**. Rio de Janeiro, Lampina, 2009.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo, Ed. UNESP, Brasília, DF, 2005.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de Janeiro, SENAI/DN/DPEA, 1986

FRIGOTTO, Gaudência; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, Vol. 26, n. 92, outubro 2005.

GARCIA, José R. (2007). A escola profissional Mixta de Sorocaba: uma contribuição para o estudo de seus alunos e grade curricular (1929 – 1942**). Revista on.line Histedbr.** Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/27/rdt07_27.pdf. Acesso em 10 jan. 2013

GARCIA, José R.; SANDANO, W. A Escola Profissional Mixta de Sorocaba: aspectos sobre o processo ensino-aprendizagem (1929-1942)**.** In: CARVALHO, Maria Lúcia Mendes de (org.) **Patrimônios, Currículos e Processos Formativos**. Centro Paula Souza, Imprensa Oficial, 2013.

KAMAZAWA, Julia N. A criação da Escola Profissional Agrícola-Industrial Mista de Jacarehy e a Estrada de Ferro Central do Brasil. In: CARVALHO, Maria Lúcia Mendes de (org.) **Patrimônios, Currículos e Processos Formativos**. Centro Paula Souza, Imprensa Oficial, 2013.

MEDEIROS, M. M**. Expansão capitalista e ensino profissional**. Rio de Janeiro: Senai/DN/ DPEA, 1987.

NOSELLA, Paolo e BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisar. **Cadernos de Pesquisa.** Tuiuti, v.3, p. 13-31, jan.– jul. 2008.

REVISTA FERROVIÁRIA. **Histórico**. Disponível em: www.revistaferroviaria.com.br. Acesso em 10 mai. 2013.

RIBEIRO, Cilmara A. TEIXEIRA, Lúcia S. MAGALHÃES, Patrícia C. Do ensino ferroviário ao ensino industrial: transformações ocorridas entre 1948 e 1974. In: CARVALHO, Maria Lúcia Mendes de (org.) **Patrimônios, Currículos e Processos Formativos**. Centro Paula Souza, Imprensa Oficial, 2013.

SALVADORI, Maria Ângela Borges (2006). Educação, trabalho e juventude: os Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional e o perfil do jovem ferroviário. **Revista Histórica.** Disponível em: http://www.historica.arquivodoestado.sp.gov. Acesso em: mar. 2013.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação. **Decreto n° 6.537, de 4 de Julho de 1934.** Cria Cursos Ferroviários. Disponível em: <http: www.al.sp.gov.br/repositório/legislação/decreto/1934/decreto%20n.6.537,%20de%2004.07.1934.html> . Acesso em: 19 mai. 2013.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação. **Decreto n° 14.550, de 21 de fevereiro de 1945.** Dispõe sobre o ensino profissional ferroviário nas estradas de ferro de propriedade e administração do Estado, e dá outras providências**.** Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto%20lei/1945/decreto-lei%20n.14.550,%20de%2021.02.1945.htm. Acesso em: 15 mai. 2013a.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação. **Decreto n° 17.698, de 26 de novembro de 1947.** Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo Decreto n. 17.211, de 13 de maio de 1947. Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1947/decreto%20n.17.698,%20de%2026.11.1947.htm. Acesso em: 10 jun. 2013b.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação. **Decreto n° 18.087, de 20 de abril de 1948.** Extingue os Núcleos de Ensino Profissional de Bauru e de Pindamonhangaba e o Curso de Ferroviários, anexo à Escola Industrial "Fernando Prestes" de Sorocaba. Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1948/decreto%20n.18.087,%20de%2020.04.1948.htm. Acesso em: 30 abr. 2013c

SCHWARTMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. N. O ensino industrial. In: **Tempos de Capanema**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra. 2000.

TENCA, Álvaro. **Senhores dos trilhos: racionalização, trabalho e tempo livre nas narrativas de ex-alunos do Curso de Ferroviários da Antiga Paulista.** São Paulo, Fundação Editora da Unesp, 2006

ZUCCHI, Bianca Barbagallo (2004). A criação da Escola de Ferroviários da Companhia Sorocabana. **Revista Histórica**. Disponível em: http://www.historica.arquivodoestado.sp.gov. Acesso em: mar. 2013.

PRÁTICAS DE ENSINO E AS DISCIPLINAS OFERECIDAS NA ESCOLA PROFISSIONAL *MIXTA* DE SOROCABA (1929-1942)

José Roberto Garcia
Wilson Sandano
Universidade de Sorocaba – Uniso

Introdução

Este trabalho tem como ponto de partida a pesquisa sobre a Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba[1], desenvolvida no curso de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa "História e Historiografia: Políticas e Práticas Escolares", da Universidade de Sorocaba (Uniso). A instituição pesquisada é uma das oito escolas profissionais mais antigas do Estado de São Paulo.

A proposta de fornecer subsídios para entender as práticas de ensino, os cursos, e as disciplinas oferecidas, aconteceu através de buscas e análises nos documentos depositados no acervo do Centro de Memória da instituição. Pesquisas, nos livros de visitas dos inspetores e dos movimentos mensais, contribuíram para identificar o pensamento dos gestores da escola, visto que os dados constantes desses documentos são enviados aos organismos estaduais responsáveis pela instituição e pelo ensino nela praticado. Nos livros de registros de matrículas foram encontrados dados referentes às datas de nascimento dos alunos, aos cursos em que estavam ingressando, às profissões e nacionalidades dos responsáveis, aos endereços de residência, aos turnos dos cursos escolhidos. Os boletins contêm os dados dos alunos, notas, faltas, disciplinas, número e data de matrícula, e os valores pagos aos estudantes. Dados sobre a data da diplomação, o curso concluído e a média final foram extraídos dos livros dos diplomados. As análises em jornais da época contribuíram com notícias e curiosidades; anais da Câmara de Vereadores, almanaques e livros históricos, retrataram as articulações existentes entre a Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba, a Estrada de Ferro Sorocabana e outras indústrias da cidade. Estes documentos foram pesquisados, entre outros locais, na Biblioteca da Universidade de Sorocaba (Uniso), na Biblioteca Pública Municipal, na Biblioteca Pública Infantil Municipal, no Museu Histórico de Sorocaba, no Instituto Histórico e Geográfico de Sorocaba, e no Gabinete de Leitura Sorocabano.

Buscas efetuadas no Museu Ferroviário existente na cidade de Sorocaba/SP, encontram, entre outros, cadernos, denominados séries metódicas, utilizados no processo de ensino e aprendizagem; livro de Registros de Funcionários e Pensionistas datado

---

1 Hoje denominada Escola Técnica Estadual Fernando Prestes, vinculada ao Centro Paula Souza, no Estado de SP/Brasil.

de 1965 contendo dados sobre os funcionários e pensionistas da empresa, que, posteriormente, foram comparados com os dados dos alunos da instituição.

O texto procura mostrar, com os resultados preliminares obtidos na pesquisa, como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem na instituição; a relação entre a Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba e as grandes organizações industriais – ferrovia e têxtil – da cidade e as influências destas no processo citado.

Considerações sobre a industrialização da cidade de Sorocaba

As atividades urbanas, necessárias em função da feira de muares, tornaram-se a base da economia sorocabana, atraindo muitos comerciantes, manufatureiros, profissionais liberais, pequenos industriais, bem como atividades artísticas, culturais e de lazer.

O comércio de tecidos, área geradora de maior lucro, explorado por importantes personalidades da sociedade, proporcionava a acumulação de capital e permitiu, juntamente com outros fatores, o capital agroexportador algodoeiro existente durante curto período de tempo, e a construção da primeira fábrica de tecidos da cidade. Assim,

> Não foi por acaso que o mesmo grupo que instalou a Companhia Sorocabana em 1870 organizou, no ano seguinte, uma sociedade anônima denominada "Indústria Sorocabana" para a criação de grande fábrica de tecidos (BADDINI, 2002, p.269).

A continuidade do processo urbanizador se dá, também, com a criação, através de Luís Mateus Maylasky, da Companhia Sorocabana, que "só se converteu em realidade a partir do instante em que seus dirigentes passaram a apresentá-la como uma via de ligação – tornada indispensável pela Guerra do Paraguai (1864/1870) – entre a Fábrica de Ferro São João Ipanema e a capital paulista" (BONADIO, 2004, p. 129). A Companhia Sorocabana recebeu autorização para funcionar através do Decreto nº 4.729, de 24 de maio de 1871, "com o propósito de construir uma via férrea a partir da fábrica de Ipanema à cidade de São Paulo, passando por Sorocaba e São Roque, e não um ramal de Itu a Sorocaba" (GASPAR, 2003, p. 35).

As construções da fábrica de tecidos e da Estrada de Ferro Sorocabana impulsionaram a vida urbana existente, demandando consequentemente novas profissões e um novo modelo de trabalhador. No final do século XIX, Sorocaba já se destacava como um grande polo industrial, contando com um número de unidades empresariais maior que a Capital: cinco fábricas de móveis, três de chapéus, uma de calçados, a de extração de calcários e granitos em Itupararanga, três de fiação e tecelagem – Nossa Senhora da Ponte, Santa Rosália e Santa Maria – e a estamparia de Votorantim.

Sorocaba, em 1927, era bastante conhecida pela sua indústria na qual estavam empregados 15.000 operários, apresentava-se também como grande fornecedora de laranjas, inclusive para exportação, contando com mais de duzentos fruticultores representando quase dois milhões de árvores (BONADIO, 2004, p. 233). Cinco anos mais tarde, em 1932, estatística elaborada pela polícia considerando apenas as cinco principais fábricas de tecidos, as fábricas de enxadas, de arreios e a Oficina da Sorocabana, indicava um total de 7.250 trabalhadores, sendo 4.654 (64%) do sexo masculino, 2.340 (32%) maiores e 759 (10%) estrangeiros (ALMEIDA, 2002, p. 398). Esta amostra indica que um grande contingente de trabalhadores era formado por mulheres e menores.

Nota-se, ainda, que diversos membros da elite sorocabana e regional tiveram participação na nascente indústria ferroviária e nas instituições que visavam a qualificação dos cidadãos através da instrução popular[2], demonstrando o forte poderio político da época, período em que sempre existiam representantes da região no Senado; e, econômico, através de cafeicultores, citricultores, comerciantes e industriais conhecidos nacionalmente. Ressalta-se que este poderio está expresso em 1929, ano da instalação da escola, através da política, inclusive com Julio Prestes então governador do Estado; da economia, sendo Sorocaba o segundo maior centro industrial do Estado, atrás somente da Capital; e, da densidade demográfica, configurando-a como a 5ª cidade mais populosa do Estado.

A Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba

Com a consolidação do capitalismo e fim do modelo escravocrata de produção, ocorridos no Brasil a partir dos anos de 1870, novos contingentes de mão de obra, preferencialmente especializados, deveriam ser formados. A inexistência de mão de obra nacional especializada fomentou, em Sorocaba, assim como em outras regiões, a importação de operários das mais diversas nacionalidades. Nas duas primeiras décadas do século XX, o quadro de trabalhadores das organizações sorocabanas era composto, notadamente, por operários originários do continente europeu, com alguma experiência em entidades que defendiam os interesses da classe trabalhadora. O declínio da importação de mão de obra, a proibição pelo governo da continuidade de exploração do trabalho infantil e as reivindicações ocorridas entre 1910 e 1920, pela redução da jornada de trabalho, pela melhoria dos salários e contra os abusos cometidos pelos empresários, motivaram a classe dirigente a preparar cientificamente, isto é, através de escolas, a mão de obra necessária.

Recorrendo a Horácio da Silveira, Moraes informa que o

> "acelerado ritmo de progresso" das indústrias "aumentava cada vez mais a necessidade de obreiros dotados de técnica mais aperfeiçoada". E perguntava: "como atender, na medida do possível, essa carência de mão de obra especializada?" A resposta seria empreender a racionalização do processo de ensino aprendizagem, de modo a garantir que se pudesse qualificar, no menor tempo, o número e o tipo de trabalhadores requisitados pelo mercado industrial (MORAES, 1990, p. 228).

Assim, os cursos oferecidos pelas escolas profissionais e técnicas, e seus conteúdos programáticos, visavam prover as fábricas com o operariado nacional devidamente qualificado, sem a preocupação com a formação integral do aluno.

Em 30 de dezembro de 1921, com a Lei n° 1.860, em Sorocaba, recebe a autorização para a criação da Escola Profissional. Nesta mesma Lei, as cidades de Tatuí, Faxina, Bauru, Jundiaí, Piracicaba, e Bragança, também são contempladas com a criação de escolas profissionais.

2 O termo instrução popular diz respeito ao sistema educacional que teria como meta atingir a grande maioria da população do país pelo ensino primário e profissional.

No entanto, a instituição só iria iniciar suas atividades em 1929. Um dos possíveis motivos para a demora de quase oito anos da instalação da escola pode ter sido a reforma da instrução pública ocorrida em 1925. Conforme Moraes (1990, p. 226), a reforma promovida pelos "tradicionalistas", no governo de Carlos de Campos, introduziu algumas modificações no funcionamento das escolas profissionais que são extremamente criticadas pelos educadores "reformadores"[3]. Ainda segundo Moraes (1990, p. 226), os reformadores sugeriam a falta de verbas como o maior problema que impedia a instalação de muitas escolas anteriormente criadas. Como correção do problema, diziam eles:

> bastava adotar o regime norte-americano do "self-government", ou seja, oficializar a seção industrial das escolas, "dando-lhes a amplitude precisa para vir a constituir a verdadeira fonte de receita necessária à manutenção da casa" (MORAES, 1990, p.226).

A escola foi instalada em 09/06/1929, na Rua Barão do Rio Branco, nº 228/280, esquina com a Rua Álvaro Soares, ruas centrais da cidade, em prédio com dois pavimentos e que anteriormente havia abrigado uma empresa beneficiadora de algodão, pertencente a Mateus Maylasky, e, também, um hotel. A casa possuía duas entradas, sendo uma reservada ao setor masculino, pela Rua Barão do Rio Branco, e a outra, reservada ao setor feminino, pela Rua José Bonifácio, atrás da escola. Em 1930, a seção feminina foi transferida para a Rua Monsenhor João Soares, no "sobradão" do "Barão de Mogi Mirim enquanto a masculina permaneceu no prédio original" (MORAES; ALVES, 2002, p. 150).

A Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba, inicialmente funcionando como primária, criada em 1921 e instalada em 1929, articulava-se com o ensino primário e forneceu cursos industriais básicos e de aperfeiçoamento. Para ser admitido no curso o aluno deveria ter a idade de 12 anos completos, ter o curso das Escolas Primárias ou conhecimentos equivalentes, ser vacinado e não sofrer de moléstias contagiosas. Inicialmente os cursos dessas escolas, incluindo as Escolas Profissionais da Capital (institutos denominados "Escola Profissional Masculina" e "Escola Profissional Feminina") e as denominadas "Escola de Artes e Ofícios" de Amparo e Jacareí, tinham três anos de duração, com aulas predominantemente práticas, ministradas nas oficinas, e apenas as disciplinas de Matemática e Noções de Desenho tinham cunho de cultura geral.

Destacam-se os cursos de Mecânica, Marcenaria, Tecelagem, iniciados desde o começo da escola; o curso de Aperfeiçoamento da EFS e o curso Ferroviário, iniciados a partir de 1931, em acordo firmado pelo Estado de São Paulo com a Estrada de Ferro Sorocabana. O Decreto nº 5.884, de 21/04/1933, instituiu o Código de Educação, implantado por Fernando de Azevedo, organizou a educação pública no Estado de São Paulo. Segundo Moraes (1990, p. 228), no "período que antecede o golpe de Getulio Vargas, entre 1930 e 1937, os reformadores empreenderam uma série de medidas que vinham concretizar seu projeto educacional: as escolas profissionais são equiparadas às acadêmicas, recebendo a denominação de Escolas Profissionais Secundárias; são

---

3 Fazem parte do grupo de reformadores: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Ramos de Azevedo e Roberto Mange.

instalados os cursos vocacionais, uma espécie de estágio preliminar de um ano, para os candidatos às escolas profissionais secundárias."

Segundo Laurindo (1962), com o objetivo de elevar o nível intelectual e técnico-profissional dos alunos, exigência imposta pelo acelerado ritmo de desenvolvimento das indústrias, o Código de Educação aumentou o ciclo escolar de três para quatro anos, inserindo, no primeiro ano, o curso Vocacional. Neste sentido entende-se que a escola foi instalada já adequada às exigências do mercado e da política, uma vez que os cursos oferecidos estavam estreitamente ligados à indústria. Este fato permitiu que, em curto espaço de tempo, já a partir de 1933, a escola obtivesse o *status* de secundária, sendo sua denominação alterada para Escola Profissional Secundária Mista de Sorocaba.

Práticas de ensino e as disciplinas oferecidas

Segundo Julia (2001), para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como

> Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

Julia (2001) entende que a

> [...] história das disciplinas escolares, hoje em plena expansão, tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através de grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação. Ela abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a "caixa preta" da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular.

Enfim, continua Julia (2001), por cultura escolar "é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares".

Com relação às práticas de ensino adotadas pela *Escola Profissional Mixta de Sorocaba*, alcançadas através do material analisado e pertencente ao acervo da instituição, bem como em cadernos de séries metódicas existentes no museu ferroviário, percebe-se que

> [...] os materiais são organizados de modo a proporcionar a execução de tarefas com o apoio das Folhas de Instrução, tendo por base a organização por grau de dificuldades, evitando o improviso e promovendo um grau de sistematização de tarefas. Para cada espécie de trabalho há uma série de tarefas e operações que

> levam o aluno à progressão de seus conhecimentos sobre a prática de corte. Para tanto, para cada tecnologia há um conjunto correlato de tarefas que devem ser executadas (FERRETI; SILVA JR, 2006, p. 69).

Ressaltando, (p. 72), que "ainda que alguns dos textos didáticos não se baseiem nas séries metódicas o foco consiste no desenvolvimento de habilidades práticas." Os pesquisadores explicam também, (p. 78), que "uma das características marcantes da formação do trabalhador taylorista consiste na separação entre teoria e prática, ainda que a base científica (geometria, cálculos, conceitos), os quais levam à classificação, comparação e dedução, estão presentes no material didático".

Professores renomados na cidade lecionavam na Escola Profissional e a tornavam uma escola requisitada. Ex-alunos e ex-professores da instituição escolar ora em estudo citam especificamente os professores de Artes (Ernesto Biancalana, autor de obras de arte assentadas no Cemitério da Saudade da cidade de Sorocaba), Desenho (professor Deluno), Português (Camilo Badin, mais tarde funcionário da Assembleia Legislativa do Estado de SP) e Matemática (Mario Pinheiro) como exemplos de profissionais em suas áreas.

As aulas acompanhavam o horário das indústrias. Aulas teóricas aconteciam entre 7 e 11 horas; duas horas reservadas para o almoço nas residências dos alunos; entre 13 e 17 horas aula prática do aprendiz da profissão com 20 minutos de lanche no meio do período. Aos sábados a entrada era às 7 horas e saída ao meio-dia. Ocorriam na Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba, no prédio "balança mas não cai", situado na Rua Barão do Rio Branco esquina com a Rua Dr. Álvaro Soares. Posteriormente, as aulas teóricas e práticas do curso Ferroviário, ocorreram no prédio da Sorocabana, evitando-se o deslocamento dos alunos.

Durante o período pesquisado, 8.476 matrículas (65% masculinas) foram efetuadas na instituição de ensino e menos de 10% (817) destas concluíram os cursos, representando 90% de evasão. Uma análise considerando apenas os alunos ingressantes nas primeiras séries de todos os cursos no mesmo período estudado (5.922 matrículas – 63% masculinas) revela que a taxa de evasão diminui apenas 6 pontos percentuais, caindo para 84%. Refinando a análise, foram eliminados os alunos ingressantes do curso *Vocacional* (masculino e feminino – 1.333 matrículas); neste caso, o índice de evasão atinge 80%, entendendo-se ser este o valor mais próximo da realidade daquela época para os cursos profissionalizantes, naquela instituição.

Nota-se, que, mesmo os cursos sendo gratuitos, a maior evasão estava concentrada entre as 1ªs e 2ªs séries – 69% considerando os cursos Vocacionais e 59% excluindo-se os mesmos.

A pesquisa revela, também, que, em média, os cursos diurnos possuíam 42 alunos por sala de aula e os noturnos, 38, a sessão masculina, 41 e a feminina, 44; a frequência às aulas, para ambas as sessões, era, para o período diurno, superior a 83%, e, no período noturno, 81%; 22 eram os dias letivos mensais. Em relação ao interesse dos alunos pelos cursos oferecidos, destaca-se que o núcleo com maior procura foi o ferroviário com 24,66%, seguido pelo núcleo de mecânica com 19,27%, o curso "Vocacional" com 16%, "Desenho" e "Plástica" com 15,05%, "Química" e "Matemática Aplicada" com 11,24%, "Marcenaria" com 7,63% e "Tecelagem" com 6,15%. Com relação às alunas, 50% preferiram o núcleo contendo o curso "Confecção", "Vocacional" com 15%, "Bordados" 19% e "Pintura" 16%.

A análise dos diplomados no período estudado conclui que acima de 55% dos alunos tinham como destino final de emprego a Estrada de Ferro Sorocabana; revela ainda que acima de 75% dos 21 cursos oferecidos no período estudado, mesmo aqueles destinados às mulheres, forneciam mão de obra para a ferrovia.

Para a seção masculina os cursos e disciplinas oferecidas eram os seguintes:

Curso Ferroviário – Características do curso: curso de quatro anos – dois anos de formação teórica e dois anos de aplicação prática do conhecimento – usava os recursos da Escola Profissional de Sorocaba e as oficinas da própria ferrovia. Criado pelo Decreto nº 6.537, em 04/07/1934; extinto pelo Decreto nº 18087, de 20/04/1948, ministrado no período diurno, constava de duas partes: (a) de preparação geral, a cargo da Escola Profissional ou do Núcleo do Ensino Profissional; e (b) de formação profissional especializada, custeada pela Estrada de Ferro Sorocabana; as matérias de preparação geral eram: Português, Geografia e História do Brasil, Aritmética e Noções de Álgebra e Trigonometria, Elementos de Física e Mecânica, Educação Física; a formação profissional especializada constava de Trabalhos práticos em oficinas de aprendizagem, e Aulas técnicas especializadas. O custeio efetuado pela EFS era pago proporcionalmente aos dias frequentados e ao desempenho efetuado, cujo valor base era específico para o ano do curso e crescente para os anos seguintes; o curso teve início em 1931, e seria, preferencialmente, para os filhos dos trabalhadores da EFS; Quantidade de alunos: 866; Quantidade de egressos: 134; Disciplinas oferecidas: durante os quatro anos, Oficina, Aula Técnica e Desenho; nos três primeiros anos, Português, Ginástica e Aritmética ou Matemática; no segundo ano, Física Mecânica; no terceiro ano, Eletrotécnica e Higiene; no quarto ano, Organização Ferroviária e Higiene.

Curso Vocacional – Características do curso: constituía-se em estágio preliminar diurno, com duração de 1 ano, para os candidatos às escolas profissionais secundárias; seu objetivo era o de encaminhar os alunos para o curso profissional que mais convinha às suas aptidões e dar maior desenvolvimento e solidez à cultura geral; o aluno, depois de um mês de observação, escolhia o ofício que desejava aprender, podendo no segundo semestre do ano letivo, por indicação do professor ou mestre, ou à vista das provas clínicas e antropométricas, mudar de ramo de trabalho; não havia exigência para idade máxima, diferentemente do curso Pré-Vocacional, cuja idade máxima para ingresso era de 14 anos; o curso foi iniciado em 1934, previsto pelo Código de Educação (Decreto nº 5.884, de 21/04/1933), e o Decreto nº 6.942, de 05/02/1935, normatizou-o; Quantidade de alunos: 877; Disciplinas oferecidas: Oficina, Português, Matemática, Geografia e História, Desenho e Plástica. A disciplina "Oficina" era composta por módulos bimestrais abrangidos, em 1934, por entalhação, ferraria, fundição; em 1935 e 1936, Tornearia, Ferraria e Fundição; a partir de 1937, Mecânica, Ferraria e Fundição; "Geografia e História" foram oferecidas a partir de 1937.

Curso Marcenaria – Características do curso: diurno; existente desde o início da instituição, com duração de 3 anos; Quantidade de alunos: 418; Quantidade de egressos: 38; Disciplinas oferecidas: durante os três anos, Oficina, Português, Matemática, Técnicas e Desenho; nos dois primeiros anos, Plástica; no primeiro ano, Geografia e História.

Curso Mecânica – Características do curso: diurno; iniciado com a instalação da escola; duração de 3 anos; as empresas ferroviárias de São Paulo, segundo Weinstein (2000, p. 96), "eram as maiores empregadoras de mecânicos qualificados para serviços

de operação e manutenção"; Quantidade de alunos: 795; Quantidade de egressos: 101; Disciplinas oferecidas: durante os três anos, Oficina, Português, Matemática, Técnicas, Plástica e Desenho; nos dois primeiros anos, Plástica; nos segundo e terceiro anos, Física Mecânica; e no primeiro ano, Geografia e História.

Curso Cutalhe, Entalhação e Tornearia – Características do curso: diurno; oferecido somente em 1931, e, possivelmente, absorvido pelo curso de mecânica; duração de 3 anos; Quantidade de alunos: 63; Quantidade de egressos: 4; Disciplinas oferecidas: Oficina, Português, Aritmética, Desenho, Plástica e Técnicas.

Curso Fundição e Ferraria – Características do curso: diurno; oferecido em 1931, 1932, 1933, e, possivelmente, absorvido pelo curso de mecânica; duração de 3 anos; iniciado em 1931; Quantidade de alunos: 198; Quantidade de egressos: 4; Disciplinas oferecidas: Oficina, Português, Aritmética, Desenho Geométrico, Plástica e Técnicas.

Curso Química (Agrícola) – Características do curso: diurno, oferecido em 1929, 1931 e 1932; noturno, oferecido em 1929, 1931, 1932 e 1933; Quantidade de alunos: 95; Quantidade de egressos: 9; Disciplinas oferecidas: Não foram encontrados boletins dos alunos para a elaboração da grade curricular do curso, bem como nos "Livros de Médias" pesquisados este curso não estava presente.

Curso Aperfeiçoamento EFS – Estrada de Ferro Sorocabana – Características do curso: as aulas eram ministradas no período noturno, das 19 às 21 horas e eram frequentadas por operários de 18 a 50 anos; neste caso, o curso era destinado aos trabalhadores da ferrovia, com duração de 2 anos, tendo sido iniciado em 1931; poderiam nele matricular-se não só os operários que já se encontrassem no mercado de trabalho, mas, também, todos os maiores de 16 anos, isto é, os que não podiam ingressar nos cursos diurnos, por terem ultrapassado o limite de idade; quando de sua criação era ministrado em apenas duas horas diárias e não apresentava um currículo escolar especial, podendo, porém, o diretor oferecer aos alunos, sempre que possível, um curso prático de tecnologia; Quantidade de alunos: 486; Quantidade de egressos: 76; Disciplinas oferecidas: Oficina, Português, Aritmética, Desenho Geométrico, porém, as notas eram controladas apenas para a disciplina "Oficina".

Curso Matemática Aplicada – Características do curso: noturno; existente desde o início da instituição, com duração de 3 anos; Quantidade de alunos: 521; Quantidade de egressos: 19; Disciplinas oferecidas: 1º, 2º e 3º anos: até 1936 "Matemática"; a partir de 1937, "Oficina"; a partir de 1941, "Prática".

Curso Desenho e Pintura – Características do curso: noturno; existente desde o início da instituição, duração de 3 anos; Quantidade de alunos: 564; Quantidade de egressos: 60; Disciplinas oferecidas: 1º, 2º e 3º anos: até 1936, "Desenho"; a partir de 1937, "Oficina"; a partir de 1941, "Prática".

Curso Tecelagem – Características do curso: diurno, oferecido em 1931 e 1932 (18 alunos); noturno, oferecido desde o início da instituição (319 alunos); com duração de 3 anos; Quantidade total de alunos: 337; Quantidade de egressos: 37; Disciplinas oferecidas nos 3 anos do curso noturno: "Oficina".

Curso Plástica – Características do curso: noturno; existente desde o início da instituição, com duração de 3 anos; Quantidade de alunos: 261; Quantidade de egressos: 19; Disciplinas oferecidas nos 3 anos do curso: "Plástica".

Para a seção feminina os cursos e disciplinas oferecidas eram os seguintes:

Curso Vocacional – Características do curso: a aluna fazia estágios de duração idêntica, e rotativos, nas oficinas de costura, rendas e bordados, flores e chapéus, para a escolha da profissão, adquirindo ainda conhecimentos gerais nos diversos ramos, inclusive noções de economia doméstica; duração de 1 ano, diurno, iniciado em 1934; Quantidade de alunas: 456; Disciplinas oferecidas: Oficina, Plástica, Técnicas, Português, Matemática, Geografia e História, Desenho, Arte Culinária, Economia Doméstica, Serviços Domésticos e Puericultura e Higiene. As disciplinas "Oficina" e "Puericultura e Higiene" foram substituídas, a partir de 1938, por "Arte Culinária" e, posteriormente por "Serviços Domésticos"; "Oficina" era composta por módulos bimestrais abrangidos por Bordados, Flores, Confecções e Costura; a disciplina "Geografia e História" passou a fazer parte do currículo em 1937.

Curso Rendas e Bordados – Características do curso: diurno; existiu desde o início da instituição até 1938; em 1932 foram oferecidos os cursos Rendas, Bordados e Flores, Flores e Costura, e, Flores; até 1938, Flores e Chapéus; a partir de 1939 foi oferecido o curso Bordados; duração de 3 anos; Quantidade de alunas: 480; Quantidade de egressas: 79; Disciplinas oferecidas durante os três anos do curso: Oficina, Português, Matemática, Desenho, Puericultura e Higiene, Técnicas; nos primeiros dois anos do curso, Economia Doméstica; nos dois últimos anos do curso, Plástica, Química, Práticas de Laboratório; somente no primeiro ano do curso, Geografia e História.

Curso Confecção – Características do curso: diurno; duração de 3 anos; iniciado em 1931; os cursos foram oferecidos como Corte e Costura (1929), Confecção (1931, 1932, 1933, 1934, 1937 a 1941); Quantidade de alunas: 551; Quantidade de egressas: 81; Disciplinas oferecidas durante os três anos do curso: Oficina, Português, Matemática, Desenho, Puericultura e Higiene; nos primeiros dois anos do curso, Técnicas e Economia Doméstica; nos dois últimos anos do curso, Plástica, Química, Práticas de Laboratório; somente no primeiro ano do curso, Geografia e História; somente no último ano, Práticas de Costura.

Curso Corte e Confecção – Características do curso: diurno, matrículas existentes apenas nos anos de 1935 e 1936; noturno; iniciado em 1931; o curso Costura, somente noturno, foi oferecido entre 1929 e 1931; Confecção foi outro nome encontrado nos boletins; duração de 3 anos; Quantidade de alunas: 75 (diurno) e 879 (noturno); Quantidade de egressas: 102; Disciplinas oferecidas nos 1º, 2º e 3º anos: até 1939, "Oficina"; a partir de 1940, "Prática".

Curso Pintura – Características do curso: noturno; oferecido a partir de 1931, com duração de 3 anos; Quantidade de alunas: 430; Quantidade de egressas: 54; Disciplinas oferecidas 1º, 2º e 3º anos – até 1939, "Oficina"; a partir de 1940, "Prática".

Curso Desenho – Características do curso: noturno; oferecido apenas em 1929, com duração de 3 anos; incorporado pelo curso "Pintura"; Quantidade de alunas: 40; Quantidade de egressas: 0; Disciplinas oferecidas 1º, 2º e 3º anos – até 1939, "Oficina"; a partir de 1940, "Prática".

Curso Bordados – Características do curso: Diurno, oferecido a partir de 1939, com duração de 3 anos; e, noturno, oferecido a partir de 1941; Quantidade de alunas: 84; Quantidade de egressas: 0; Disciplinas oferecidas 1º, 2º e 3º anos – "Prática".

Considerações finais

Através das práticas de ensino – com ênfase para as séries metódicas – utilizadas em sala de aula, a pesquisa identificou convergência das disciplinas, constantes da grade curricular da sessão masculina, para a área de mecânica – composta pelos cursos Ferroviário, Mecânica, Cutalhe e Tornearia, Fundição e Ferraria, e Aperfeiçoamento de Ferroviários – que recebeu 45% das matrículas no período estudado. As disciplinas centrais nesses cursos eram: Oficina, Português, Aritmética, Desenho Geométrico, e Técnicas. Na sessão feminina, a área de Confecção atraiu 50% das matrículas, registrando como disciplinas centrais, existentes em praticamente todos os cursos e séries, Português, Matemática, Desenho, Economia Doméstica, Puericultura e Higiene, Oficina e Técnicas. Identificam-se aqui dois grandes objetivos da instituição escolar: formar mão de obra para a ferrovia, pelo lado masculino, e, pelo lado feminino, para a indústria têxtil, ambas grandes organizações empregadoras da época. Entende-se que estes objetivos nortearam a constituição dos cursos e das disciplinas na instituição ora em tela e no período estudado.

A análise das 8.476 matrículas efetuadas durante o período analisado revela que 80% dos alunos não concluíam os cursos, motivados pela necessidade do trabalho e oferta de empregos existentes, principalmente disponibilizados pela ferrovia. Mesmo após o ano de 1934, com a introdução do curso "*Vocacional*", o número de concluintes pouco aumentou. Neste sentido pode-se deduzir que o curso não foi criado como forma de evitar a evasão, mas de adequação do interessado ao curso que exigisse as características demonstradas pelo aluno. E, mais, o curso desenvolvido em cooperação com a Estrada de Ferro Sorocabana, como era o curso "*Aperfeiçoamento de Ferroviários*", destinado aos funcionários da empresa, conseguiu diplomar apenas 15% dos alunos matriculados. Com os índices de evasão ocorridos entre as 1ªs e 2ªs séries, pode-se hipotetizar, ainda, que com apenas os seis meses iniciais do curso os alunos estariam minimamente preparados para pleitear vagas no mercado de trabalho, optando por este a continuar na escola.

Assim, apenas 817 alunos foram diplomados em seus respectivos cursos. Do total de matrículas, 65% eram do sexo masculino e 57,5% estudavam no período diurno; do total de diplomados, 61% eram deste mesmo sexo.

A análise dos diplomados no período estudado conclui que acima de 55% dos egressos tinham como destino final de emprego a Estrada de Ferro Sorocabana; revela ainda que acima de 3/4 dos cursos oferecidos, mesmo aqueles destinados às mulheres, forneciam mão de obra para a ferrovia; ou seja, a ferrovia foi, ao mesmo tempo, fomentador da existência da instituição e assimilador da mão de obra preparada pela escola fosse ela diplomada ou não.

Um dos principais motivos para a evasão escolar, para o destino de trabalho da maioria dos egressos, e para o perfil dos cursos ofertados, encontra-se na própria gênese da instituição, ou seja, formar mão de obra qualificada, em curto espaço de tempo, utilizando métodos de ensino e aprendizagem que acelerassem acentuadamente a absorção, pelos alunos, do conteúdo fornecido nas classes, mão de obra esta destinada a serviço do capital, sendo este fomentador da própria instituição escolar. Percebe-se que o uso das séries metódicas foi crucial no processo de preparação dos futuros operários, modelo que fornecia aos alunos folhas de instrução que continham

etapas, modelos e medidas de como desenvolver as tarefas solicitadas, reduzindo expressivamente o tempo de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, o resultado do vínculo entre a instituição escolar e a ferrovia foi preparar prioritariamente mão de obra especializada para a ferrovia, relegando-se a um plano secundário o ensino profissional de outras atividades industriais ou agrícolas.

A pesquisa revela, também, que, em média, os cursos diurnos possuíam 42 alunos por sala de aula e os noturnos, 38, a sessão masculina, 41 e a feminina, 44; a frequência às aulas, para ambas as sessões, era, para o período diurno, superior a 83%, e, no período noturno, 81%; 22 eram os dias letivos mensais. Em relação ao interesse dos alunos pelos cursos oferecidos, destaca-se que o núcleo com maior procura foi o ferroviário com 24,66%, seguido pelo núcleo de mecânica com 19,27%. Assim, deduz-se que, no mínimo, 45% dos matriculados demandavam cursos que facilitassem ou permitissem concorrer às vagas de emprego ofertadas pela ferrovia.

Referências

Fontes primárias

Livro de Registro dos Funcionários e Pensionistas da Estrada de Ferro Sorocabana – 1965. Disponível no Museu Ferroviário de Sorocaba/SP.

Caderno de Orientação – séries metódicas – Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional – 1934. Disponível no Museu Ferroviário de Sorocaba/SP.

Livro de Registro de Matrículas – 1929-1942; Boletins dos Alunos – 1929-1942. Disponíveis no Centro de Memória da Etec Fernando Prestes, antiga Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Aluísio. **Sorocaba** – 3 séculos de história. Itu, SP: Ottoni, 2002. 416p.

BADDINI, Cássia Maria. **Sorocaba no Império** – comércio de animais e desenvolvimento urbano. São Paulo, SP: Annablume; Fapesp, 2002. 308p.

BONADIO, Geraldo. **Sorocaba** – a cidade industrial. Sorocaba, SP: Linograf Gráfica, 2004. 300p.

FERRETTI, Celso João; SILVA JR, João dos Reis. Competências e Prática Social: o trabalho como organizador e estruturador das reformas educacionais brasileiras no Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico e sua concretização nas instituições escolares nos primeiros anos do século XXI. **FAPESP – Relatório Técnico e Científico Final: Processo 03/01563-7.** 2006. 179 p.

GASPAR, Antonio Francisco. **Histórico do início, fundação, construção e inauguração da Estrada de Ferro Sorocabana**: 1870 – 1875. Sorocaba, SP: Paratodos Gráfica e Editora, 2003. 241p.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, 2001, n.1, 9-43p. Disponível em: http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/issue/view/26/showToc. Acesso em: 08 jul. 2013.

LAURINDO, Arnaldo. **50 Anos de Ensino Profissional** – Estado de São Paulo: 1911-1961. São Paulo, SP: Editora Gráfica Irmãos Andrioli, 1962. 2 Vol.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo** – 1873 a 1934. 1990. Tese (Doutorado).

Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, São Paulo, SP, 1990.

SALVADORI, Maria Ângela Borges. Educação, trabalho e juventude: Os Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional e o perfil do jovem ferroviário. Disponível em: http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materiais/anteriores/edicao11/materia02/texto02.pdf>. Acesso em: mar. 2011

SILVEIRA, Horácio A da. **Relatório 1936** – Superintendência da Educação Profissional e Doméstica. Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Estado de São Paulo, Publicação n. 9. 1937.

WERNECK, Bráulio. **Almanach Illustrado de Sorocaba, 1914**: repositório histórico, literário e recreativo, com ilustrações. Taquarituba, SP: Gril Gráfica, 2006. 270 p.

UM ESTUDO HISTÓRICO SOBRE AS ESCOLAS DO SENAI NO PARANÁ: A PRODUÇÃO DE MEMÓRIAS NOS PERIÓDICOS

Desiré Luciane Dominschek Lima[1]
Universidade Estadual de Campinas

Introdução

Este trabalho discute parte da trajetória de ensino concebida por Roberto Mange para as escolas do SENAI. O que estará em foco neste trabalho será o discurso da concepção de ensino para a formação de mão de obra técnica. Como Roberto Mange idealiza os processos de ensino da instituição, colocaremos a escola de Curitiba em destaque, visto a localização do periódico que constitui a fonte principal. Consta do acervo no Centro de Memória do SENAI-PR, um boletim, de publicação semestral, produzido pelos alunos do SENAI-PR, órgão informativo dos alunos. As escolas do SENAI foram criadas pelo Decreto-lei nº. 4.048, de 22 de janeiro de 1942.

A concepção de criação do SENAI era voltada para o treinamento de aprendizes ao trabalho. O esforço para produzir um bom operário começava com a filosofia institucional emanada pelo SENAI. A divisão de Seleção e Orientação Profissional usava testes não apenas para verificar se o candidato possuía as condições físicas e formação escolar necessária, mas também para descobrir se as reais aptidões do aprendiz o qualificavam para outro ofício que não fosse o que tivesse escolhido para aprender e, se fosse este o caso, encaminhava o pequeno aprendiz para o curso mais adequado.

O estudo centrou-se na concepção de educação profissional transmitida pela instituição no final da década de 1940 e início dos anos de 1960. Nesse sentido, propomos apresentar o SENAI-PR a partir do olhar dos alunos aprendizes em uma perspectiva histórica, considerando os seus princípios éticos, os seus valores e a sua cultura. Deste modo o foco encontra-se no discurso dos jovens aprendizes do SENAI-PR: Como encaravam esta instituição? Como percebiam a sua aprendizagem? Quais eram as impressões sobre o processo formador utilizado e/ou transmitido pela instituição? Este trabalho preocupa-se com a relação educação e trabalho estabelecidas no SENAI em âmbito nacional, traçando recortes sobre a escola SENAI de Curitiba/PR. Para tanto, reporto-me à historiografia dialogando principalmente com dois autores – Cunha e Weinstein –, bem como algumas fontes como o periódico "ESCUDO" produzido pelos alunos do SENAI-PR.

---

1 Doutoranda em Educação – área de Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Pesquisadora do Grupo de estudos e Pesquisas – HISTEDBR – UNICAMP. "História, Sociedade e Educação no Brasil", Professora de História da Educação do Centro Universitário Internacional Uninter – PR, desiredominschek@hotmail.com

A organização das escolas do SENAI, um projeto nacionalista?

Entendemos como Lombardi (2010) que

> Como as observações de Marx e Engels sobre a educação, ensino e qualificação profissional foram construídas a partir da crítica das teorizações e práticas burguesas, como foi a crítica da economia política e, antes dela, da filosofia alemã e das várias matizes de socialismo, é no contexto do modo capitalista de produção que a problemática em questão deve ser colocada. (Lombardi, 2010,p.222)

Estaremos pensando os aspectos da organização das escolas do SENAI nesta perspectiva, considerando o contexto histórico na estrutura da sociedade capitalista brasileira. Conforme destaque de Lombardi (2010), diferente dos animais, os homens têm que produzir os meios necessários a sua existência. O modo de produção é, portanto, a categoria que expressa a própria materialidade ontológica da história dos homens.

> Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida, passo em frente que é conseqüência da sua organização corporal. Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material.
>
> A forma como os homens produzem esses meios depende em primeiro lugar da natureza, isto é, dos meios de existência já elaborados e que lhes é necessário reproduzir; mas não deveremos considerar esse modo de produção deste único ponto de vista, isto é, enquanto mera reprodução da existência física dos indivíduos. Pelo contrario, já constitui um modo determinado de atividade de tais indivíduos, uma forma determinada de manifestar a sua vida, um modo de vida determinado. A forma como os indivíduos manifestam a sua vida reflete muito exatamente aquilo que são. O que são coincide portanto com a sua produção, isto é, tanto com aquilo que produzem como com a forma como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende portanto das condições materiais da sua produção. (Lombardi ,2010 Apud Marx e Engels, [s.d.], pp. 18-19)

Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação em 1934 e mostrou seu interesse em desenvolver um amplo programa que aumentasse o número de estabelecimentos destinados a formar mão de obra para a indústria. Naquele mesmo ano, o Ministro Capanema formou uma comissão com este intuito, do qual fazia parte Roberto Mange (do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional); Lourenço Filho (Diretor do Instituto de Estudos Pedagógicos); Leon Reunault (Diretor do Patronato Agrícola João Pinheiro); Joaquim Faria Góes Filho (Superintendente da Educação Secundária e Técnica do Distrito Federal); Horacio da Silveira (Superintendente da Educação Profissional e Doméstica de São Paulo); Artur Torres Filho (Diretor do Serviço de Econômia Rural); Lafaiete Belfort Garcia (Diretor da Divisão de Ensino Comercial); e, Rodolfo Fuchs (Inspetor do Ensino Industrial)[2].

A comissão teve seis meses de trabalho, de discussões e debates intensos, resultando no Decreto nº. 6.029, assinado em 26 de julho de 1940 por Vargas, decreto este

2 De homens e máquinas, p. 114.

que regulamentava a instalação e funcionamento dos cursos profissionais previstos no Decreto nº. 1.238, assinado no ano anterior.

Havia uma comissão que trabalhava desde 1936 na elaboração de uma lei que abrangesse todos os aspectos do ensino profissional. Mas, conforme aponta Fonseca, foi em janeiro de 1942, sob o nome de Lei Orgânica do Ensino Industrial, que surgiu a tão esperada legislação que, pouco mais tarde, daria espaço à criação do SENAI — criado com o Decreto-lei nº. 4.048, de 22 de janeiro de 1942.

> O decreto nº. 6.029 de julho de 1940 não seria modificado; ele daria lugar, no entanto, já em 1942, a dois decretos quase simultâneos, um criava o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, o SENAI, conforme as aspirações da indústria e do ministério do trabalho; e o outro que definia a Lei Orgânica do Ensino Industrial, oriundo das idéias e propósitos da área da Educação. A partir daí, os dois teriam que conviver. Na fórmula encontrada pelo ministro, o SENAI se encarregaria da "formação profissional dos aprendizes", e seria tão somente uma peça, delegada a Federação Nacional das Indústrias, do amplo painel de ensino profissional estabelecido pela lei orgânica. Todavia, não deixa de ser sintomático que o projeto do SENAI, que só merece oito linhas na longa exposição de motivos de 5 de janeiro de 1942 com a qual Capanema encaminha a Lei Orgânica, termine sendo assinada em primeiro lugar.[3]

Em 1942 era criado o SENAI, sendo esta instituição organizada e mantida pela Confederação Nacional das Indústrias, ofertando diversos cursos de aprendizagem, aperfeiçoamento e especialização, além de possibilitar a reciclagem do profissional.

Depois de verem concretizadas as primeiras medidas governamentais para a regulamentação do SENAI, cabia aos industriais montar o sistema que sustentaria a aprendizagem industrial em todo país, a fim de instalar os diversos Departamentos Regionais – células responsáveis pela implantação do sistema. Também foram criadas regiões administrativas, de acordo com as respectivas atividades industriais. Deste modo, em 1942, o SENAI estava organizado, nacionalmente, em dez regiões.

Ao avaliar o desenvolvimento do SENAI nos seus primeiros seis anos de funcionamento, o relatório de 1948, editado pelo Departamento Nacional, em janeiro de 1949, considerava que a história da jovem instituição apresentava três fases distintas:

a) a implantação do Departamento Nacional e dos órgãos locais com prédios alugados;
b) a compra de terrenos, com projeto de prédios definitivos;
c) a atenção ao problema da qualidade de ensino e do rendimento escolar[4].

O SENAI sustentava suas atividades, inicialmente, com a arrecadação de 2 mil réis mensais por empregado das empresas filiadas à Confederação Nacional da indústria. Quanto ao Departamento Nacional, sua instalação só ocorreu em 3 de agosto de 1942, no Rio de Janeiro, em solenidade presidida pelo Ministro da Educação, Gustavo Capanema[5].

---

3 SCHWARTZMAN, S. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 254-255.

4 SENAI. **Histórias e percursos**. Departamento Nacional (1942-2002), Brasília, 2002.

5 SENAI, *Op. cit.*, p. 25.

O ensino industrial assumiu um papel relevante na formação da mão de obra, principalmente no contexto da industrialização do país. Tal foi sua importância que verificamos, a partir de 1942, tanto o Estado como a Confederação Nacional das Indústrias patrocinando esse ensino.

Havia, pois, dois tipos de ensino industrial: um compreendia a aprendizagem sob o controle patronal, ligado ao SENAI; outro, sob a responsabilidade direta do Ministério da Educação e Saúde, constituía-se do ensino industrial básico.

O SENAI vem atender as exigências da expansão industrial brasileira, que demandava uma formação mínima do operariado, a qual teria de ser feita de modo eficaz e mais prático. E como assinala Weistein, segundo Raphael Noschese, membro do Conselho Regional do SENAI na década de 1940: "o SENAI aprontava os homens para o mundo, não era para a fábrica do João, do Pedro e do Paulo. A nossa finalidade não é fazer um operário para você, é para São Paulo, para o Brasil"[6].

A organização pedagógica: a conformação de corpos e mentes

A equipe do SENAI considerava que os alunos tinham uma educação formal deficiente e baixo padrão de vida e, ainda, destacavam que os alunos tinham padrões morais insuficientes, maus hábitos de trabalho e pouca "cultura".

Weinstein aponta que houve um estudo feito no SENAI para definir o perfil da média de seus aprendizes. O psicólogo responsável por este estudo concluiu que o aluno do SENAI não poderia ser considerado um adolescente comum, porém, ponto de convergência de influências deformativas da personalidade: falta de assistência familiar, trabalho desinteressante, má habitação e alimentação, ambientes inadequados, longo convívio com adultos mal-educados, precocidade de responsabilidades etc[7].

Desta forma, os alunos aprendizes precisavam não apenas ser treinados, mas também levados a aproximar-se da imagem que o SENAI tinha do bom operário. O esforço para produzir um bom operário começava com uma série de testes a que eram submetidos todos os candidatos ao SENAI. A divisão de Seleção e Orientação Profissional usava esses testes não apenas para verificar se o candidato possuía as condições físicas e formação escolar necessária, mas também para descobrir se as reais aptidões do aprendiz o qualificavam para outro ofício que não fosse o que tivesse escolhido para aprender e, se fosse este o caso, encaminhava o pequeno aprendiz para o curso mais adequado. Weinstein[8] afirma que estes testes tiveram um sucesso relativo, pois os dirigentes do SENAI muitas vezes comentavam a tendência que os alunos tinham de se concentrar nos cursos de torneiro mecânico, mesmo quando considerados habilitados para ofícios que ofereciam melhores oportunidades de emprego.

---

6 WEISTEIN, B. **(Re) formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964).** São Paulo: Cortez, 2000, p. 191.

7 *Ibid*., p. 144. "O Aluno SENAI". informativo SENAI nº 11(setembro de 1946): O Conceito de comum de d´Avila, psicólogo que fez o estudo não refletia a preponderância numérica, uma vez que os adolescentes da classe operária eram mais numerosos no Brasil que os membros da classe média tomados como referência pelo autor." Normativo seria um termo mais apropriado para o que D´Avila chama de "comum".

8 WEINSTEIN, *Op.cit.*, p. 144.

Uma vez admitido no programa, o processo de socialização do aprendiz continuava nas oficinas e salas de aulas das escolas do SENAI. A instituição sempre apresentava sua instrução prática como puramente técnica, e todo o seu programa como ideologicamente neutro, mas Roberto Mange defendia o método de Formação Sequencial como um meio de incutir disciplina e eficiência nos operários aprendizes.

O SENAI acreditava em uma educação moral cívica, mas também considerava a oficina como um lugar de socialização, com ênfase na ordem, autocontrole e hierarquia.

No Paraná, no SENAI de Curitiba, um aluno assim descrevia a sua escola no início da década de 1950:

> O SENAI é uma escola a qual os alunos devem muito do seu aperfeiçoamento. É nela que entram os que desconhecem uma profissão, saindo após a aprendizagem, oficiais. Aqui, nesta grande escola, só não aprende quem não quer. Há muitos que não a merecem e, no entanto aqui estão, no lugar de muitos que seriam melhores. É por meio dos mestres, que Curitiba, o Paraná, o Brasil, cada vez mais vão possuindo mecânicos, marceneiros, eletricistas, soldadores, afiadores, gráficos, pedreiros – gente especializada, homens úteis em todos os ramos. Estudemos com arrojo e coragem não só nas oficinas, mas na teoria também: Salve o SENAI, uma das melhores escolas do Paraná. Ademar Cunha – 4º CAO[9]

Era esta a imagem ideal desenvolvida por Roberto Mange e partilhada por seus colaboradores, a de uma instituição de formação orientada para operários de menor idade que teriam uma instrução teórica alternada com a experiência prática em seu local de trabalho.

O comando da filosofia institucional senasiana – ideias de Mange

Roberto Mange trouxe para o SENAI sua longa experiência, como diretor do IDORT e como professor de engenharia mecânica na escola politécnica, e sua enorme bagagem intelectual, com teorias sobre métodos adequados para a formação e socialização dos industriários aprendizes.

Roberto Mange nasceu em Vevey, na Suíça, a 31 de dezembro de 1886, tendo obtido o diploma de estudos primários em Portugal, secundários na Alemanha e de engenheiro pela Escola Politécnica de Zurich, em 1910. Em 1913, com 28 anos, veio para o Brasil, pelas mãos de Paula Souza, contratado para a cadeira de Mecânica Aplicada às máquinas, na Politécnica de São Paulo, onde lecionou pelo espaço de 40 anos, cargo em que se aposentou, sendo declarado Professor Emérito em 1953. Em 1923, fundou, junto ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, a Escola Profissional Mecânica, onde elaborou, com um grupo de estudiosos, as conhecidas séries metódicas de ofícios.

Em 1929, partiu para a Europa, tendo ocasião de estudar na Alemanha a aprendizagem de operários nas estradas de ferro daquele país. Dois anos depois, com Armando Salles Oliveira, Gaspar Ricardo, Geraldo de Paula e Souza, Aldo Mario de Azevedo, Lourenço Filho e outros, fundou o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), destinado a: aumentar o bem-estar social por meio de uma organização

9 O ESCUDO, edição de out. 1950.

adequada a cada setor do trabalho e cada atividade; estudar, difundir e aplicar os princípios, métodos, regras e processos da organização científica do trabalho; evitar o desperdício sob suas múltiplas modalidades; dar o máximo de rendimento com o mínimo de toda segurança; quer sob o ponto de vista de atingir de forma plena a sua finalidade, quer sob o aspecto de eficiência qualitativa e quantitativa de operações. Assegurar administrações cientificamente exercidas.

De 1940 a 1942, cuidou ele, em colaboração de outros expoentes da indústria, da fundação do SENAI, do qual foi o primeiro Diretor Regional em São Paulo, exercendo o cargo até sua morte em 1955. Com a concepção que teve, especialmente quando diretor do SENAI, dos múltiplos interesses e necessidades do aluno-aprendiz, o que fez brotar de sua generosidade e bondade, inúmeras obras de assistência e de acompanhamento desse jovem, concretizadas em serviços médicos, dentários, alimentares, esportivos, recreativos e culturais (BOLOGNA, 1980, p. 14).

A organização e a disciplina se refletiam em todas as escolas do SENAI, marcando claramente o tipo de cultura institucional que o aluno-aprendiz deveria aceitar e internalizar.

> A organização do SENAI difere profundamente da rede de escolas Industriais, pois se destina a aprendizes que já pertencem à indústria e que ganham salários, mesmo nos dias em que frequentam as Escolas de Aprendizagem do SENAI, ao passo que os alunos das escolas Industriais são exclusivamente alunos e frequentam a escola à custa própria.[10]

As escolas do SENAI, quando comparadas com as de ensino industrial das redes públicas, evidenciavam de modo patente a inferioridade destas. A autonomia que lhes faltava, a adesão de alunos motivados (e remunerados), a possibilidade de organizar cursos conforme as demandas locais, o entrosamento com empresário-consumidores da força de trabalho qualificada eram qualidades do SENAI cuja carência, nas escolas industriais, mostrava necessidade urgente de modificar os cursos básicos, senão acabar com eles[11].

Houve ainda uma complementação da regulamentação do SENAI que contribuiu para o sucesso de seus cursos, o Decreto nº 4.481, de 16 de julho de 1942, obrigava as empresas do ramo industrial a custear os cursos e manter em seus quadros 8% de menores aprendizes do total de operários. A prioridade era dada aos filhos de operários empregados nos estabelecimentos industriais; aos irmãos dos operários que atuavam nas indústrias e aos órfãos cujos pais estivessem vinculados ao ramo industrial.

A nota sobre a questão da legalidade do trabalho do menor operário constante em "O Escudo" revela à comunidade de operários que, além da instituição prover uma vaga de emprego para o pequeno aprendiz, o faz dentro da legalidade, propiciando segurança e reconhecimento ao aluno aprendiz. Percebe-se que, com os cursos profissionalizantes do SENAI, incluindo-se também a trajetória da educação profissional no Brasil, teve-se uma preocupação com os "desfavorecidos da fortuna", exercendo-se sempre um papel social extraordinário em função da própria legislação educacional.

---

10 BOLOGNA, I. **Roberto Mange e sua obra**. [S.l.]: Unigraf, 1980., p. 2.

11 CUNHA, *Op. cit.*, p. 48.

> Ao estabelecer a idade mínima de catorze anos para ingresso no emprego, a legislação acabou gerando aquilo que no SENAI ficou conhecido como hiato nocivo, já que, para a população pobre, a escolarização raramente ultrapassava o ensino primário, quase sempre concluído em idade superior a dez anos. Por isso, o SENAI foi obrigado a sentir o problema bem de perto, pelo fato de receber muitos jovens após um período mais ou menos longo de interrupção da escola primária, gasto em vadiagem ou em pequenos misteres. Intentando solucionar o problema, o SENAI criou os cursos vocacionais, onde valorizava, sobretudo, o trabalho manual e onde se buscavam mecanismos que pudessem preencher o chamado hiato nocivo. [12]

Weinstein[13] assinala que a educação de crianças com idades entre doze e quatorze anos era uma área de especial interesse do SENAI, nos cursos chamados vocacionais. Desde o debate sobre a lei do trabalho infantil na década de 1920, os industriais e engenheiros sociais de vários matizes vinham denunciando o "hiato nocivo", ou melhor, o intervalo entre os doze anos, quando normalmente a criança acaba o curso primário, e os catorze anos, quando a lei autorizava sua entrada no mercado de trabalho. Embora alguns patrões soubessem que essas crianças provavelmente preenchiam este hiato nocivo com um emprego ilegal ou com trabalhos no setor informal, os educadores temiam que aqueles dois anos de atividade sem acompanhamento e sem regularidade levassem a comportamentos nocivos e mesmo criminosos e tornasse mais difícil, para os aprendizes, a adaptação na rotina da fábrica.

O jornal "O Escudo", em 1949, fazia chamadas à procura de aprendizes em idade do "hiato nocivo", em tom de convocação para o progresso e prosperidade da nação. Mesmo que sua circulação fosse interna, ainda assim atingia os aprendizes que já se encontravam na instituição e que poderiam trazer irmãos, parentes, amigos.

Mange afirma "que é justamente durante esse tempo que o menino adquire vícios e sofre, pela ausência da escola, acentuado retrocesso intelectual e moral", ele ainda lamenta que "centenas e centenas de crianças se entreguem à perigosa ociosidade das ruas"[14].

A solução para tal situação, sob o ponto de vista do SENAI, foi ofertar cursos vocacionais à parte para crianças com idade abaixo do mínimo exigido para aprendizes do SENAI. O currículo elaborado para esses menores tinha dois objetivos básicos: aperfeiçoar sua cultura geral e iniciá-los em várias ocupações manuais.

Mange[15] ressalta,

> O caráter do SENAI pode levar alguém a apressada e falsa conclusão de que se trata de mera organização de ensino profissional, o que não é verdade. Cumpre não perder de vista o verdadeiro sentido da obra que compete ao SENAI promover, ou seja, o conceito educativo-social de suas realizações. Esta orientação implica necessariamente dentro do âmbito de aprendizagem industrial na realização de serviços de natureza para-escolar no campo da educação, da higiene

---

12 SENAI, *Op. cit*.

13 WEINSTEIN, *Op. cit*., p. 150.

14 WEINSTEIN, *Op. cit*., p. 150.

15 MANGE, Roberto. **Relatório SENAI**. Capítulo I, 1945 *apud* BOLOGNA, 1986, p. 378.

e da assistência social. Serviços esses que embora representem, evidentemente, um forte acréscimo no custo de cada aluno, constituem, todavia, condição precípua para a eficiência do ensino.

Roberto Mange apontará sobretudo a compatibilidade entre formação técnica e a denominada "educação integral do individuo". Para ele a técnica tinha caráter utilitário, devido ao rigor da racionalidade e da rapidez, destoando do conceito espiritualista da "educação integral". Nesta perspectiva os aprendizes eram educados, passado o período dos cursos vocacionais.

Dessa maneira, o problema de aprendizagem dos industriários não se limitava ao aspecto pedagógico, relacionado ao trabalho, mas tinha preocupações com a valorização total do operário, isto é, com a "Educação integral"[16] tão almejada por Mange que pode ser definida como "cultura geral e profissional em torno de uma sadia personalidade".

Salienta Bologna,

> Seria inútil que o SENAI cuidasse unicamente do ensino, pois ele não se propõe apenas a ensinar, **mas principalmente a educar.** Por isso mesmo, a missão do SENAI não pode ser exclusivamente de natureza técnica. Não se trata simplesmente do problema da formação profissional do trabalhador, mas de uma ação educativa de sentido muito mais amplo e elevado, visando acima de tudo formar o cidadão, isto é, fazer do aprendiz um homem íntegro, moral física e profissionalmente falando, cioso das prerrogativas inerentes à sua dignidade de pessoa humana e consciente de sua responsabilidade pessoal e profissional com a coletividade.[17]

As aspirações de Mange, segundo o relatório do SENAI-SP de 1946, implicavam o desenvolvimento da cultura geral, da educação moral e cívica ao auxílio Serviço Social, para procurar elevar o espírito do aprendiz.

Para Mange, subsiste algo de antagônico com a rigidez da técnica do trabalho em que a individualidade, o culto pela matéria, o senso artístico e o amor ao belo não têm oportunidade de se expandir. Com estas palavras, o idealizador do SENAI expõe contundente crítica ao trabalho que estava sendo desenvolvido pelo SENAI, deixando claro que suas reflexões pela educação integral, dentro do contexto da aprendizagem industrial, deveriam tornar-se mais presentes nas escolas. Segundo Bologna, os fundamentos da orientação do ensino decorrem do aspecto psicossocial e profissional do aprendiz-aluno, o que requer uma perfeita adaptação a essa mentalidade especial do adolescente, sujeita às mais variadas influências no setor do trabalho, da sociedade e do lar.

Buscando seus objetivos, Mange alterou várias posturas que até então pareciam indestrutíveis. Uma delas era sobre o tipo de escolas construídas; outra dizia respeito aos métodos de ensino adotados pelo SENAI. Havia necessidade de utilizar a psicologia do aluno, eliminando a rigidez curricular tradicional, o que se traduz em uma inversão da linha de ação pedagógica. Segundo ele, não era o professor que deveria inculcar a matéria ao aluno, mas sim o aluno que deveria desejar adquirir os conhecimentos, o como e o porquê da prática e da teoria do seu ofício[18].

16 BOLOGNA, *Op. cit.*, p. 215.

17 *Ibid.*, p. 215.

18 RELATÓRIO SENAI/SP, 1951 *apud* DE HOMENS E MÁQUINAS, 1991, p. 140.

O aprendiz, já ocupado com a atividade industrial e que é aluno dos cursos do SENAI, apresentava características bem diferentes de um menor que frequentava o curso primário, secundário ou uma escola industrial, pois era um aprendiz que produzia na fábrica, ganhava seu salário e possuía acentuada independência. E no âmbito social e familiar em que vivia, pouco estímulo encontraria para melhorar sua cultura geral e elevar seu conceito cívico e moral.

Mange também destaca a aprendizagem do SENAI com foco no perfil do aprendiz:

> Atentemos, por exemplo, para o caso do aprendiz de nossas escolas: se bem que menor, ele não deixa de ser um pequeno operário relativamente independente, que se comporta dentro da fábrica como homem que produz e ganha seu salário. Por isso mesmo, o aluno das Escolas SENAI é completamente diferente daquele que frequenta as demais escolas industriais e secundárias. Tanto se saliente a personalidade definida do aprendiz na fábrica, como na família a qual presta sua ajuda [...]. Este tríplice aspecto do aluno, operário e membro de uma certa sociedade, deve ser cuidadosamente considerado para que se tenha uma ideia real do tipo de aluno que frequenta as Escolas Senai.[19]

Como se pode observar na cultura institucional do SENAI, foi muito demarcado o comportamento do aprendiz como parte do ensino-aprendizagem e de sua formação. Para Bologna:

> Os métodos de ensino adotados pelo SENAI visam, de modo geral, a educação eficiente do aprendiz. Para isso, são utilizados todos os processos pedagógicos recomendáveis, procurando-se tornar a Escola ativa e interessante. De acordo com cada disciplina, são empregados processos de ensino que levam o aluno a pensar por si os problemas de sua vida real.[20]

Reflexões Finais

Cunha[21] elucida que, no início da existência do SENAI, não se tinha a necessidade de dissimular a diretividade de seu método de ensino, nem a padronização de procedimentos. A razão pela qual essa metodologia de caráter taylorista foi revestida pelo ativismo, parece ser a necessidade de responder às críticas vindas de dentro e de fora da instituição — de dentro, em razão das mudanças dos processos produtivos, cada vez mais difíceis de serem acompanhados devido às adaptações das folhas de operações e de tarefas; de fora, pela prevalência do não diretivismo no campo pedagógico, com motivação tanto de caráter psicológico quanto de caráter social e político.

Tendo como meta possibilitar uma educação profissional de qualidade e também humanística, o SENAI propôs o método de instrução individual, que compreendia quatro fases: estudo do assunto; comprovação do conhecimento; aplicação, generalização ou transferência do conhecimento; e, avaliação.

---

19 RELATÓRIO SENAI/SP, 1945 *apud* DE HOMENS E MÁQUINAS, 1991, p. 137.

20 BOLOGNA, *Op. cit.*, p. 214.

21 CUNHA, *Op. cit.*, p. 69

Todo conteúdo pedagógico e ideológico do curso de aprendizagem do SENAI propiciava ao aprendiz um sentimento de autoestima, de confiança e de autorrealização, resultado de eficácia do ensino ministrado e da sintonia com o ambiente da empresa (este é o discurso da empresa/escola), concepção disseminada por Roberto Mange para a aprendizagem dos ofícios no SENAI. Este forte "conteúdo" ideológico elaborado nas escolas do Senai nos remetem a refletir e considerar as análises de Marx e Engels sobre trabalho e educação, relação que se articula no ensino profissional conforme aponta Lombardi,

> Marx e Engels insistiram, em praticamente todas as obras, quanto a necessária articulação entre trabalho produtivo e formação intelectual, entendendo que esta relação deveria ser aberta a todos os educandos, e não somente aos filhos dos trabalhadores. Não se tratava de um mero ensino técnico, da aprendizagem de um ofício, mas de uma concepção de educação fundada na articulação entre o ensino com o trabalho produtivo pago. A articulação entre trabalho e educação tem sido exaustivamente pesquisada e teoricamente debatida. Parece haver relativo consenso de que essa análise marxista expressa que – trabalho e educação são atividades especificamente humanas [...].(2010, p.231)

Referências

Fonte primária

O ESCUDO – Órgão oficial dos alunos do SENAI. Curitiba: Oficina de Artes Gráficas da Escola do SENAI, 1949-1962.

Referências Bibliográficas

BOLOGNA, I. **Roberto Mange e sua obra**. [S.l.]: Unigraf, 1980.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação.** ANPED, n.14, maio/ago., 2000, p. 89-107.

CUNHA, L. A. **O Ensino industrial-manufatureiro no Brasil:** origem e desenvolvimento. Coleção Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Geração de Renda. Convênio: ABC/TEM/SEFOR– FLCSO/Brasil (1999-2000).

SCHWARTZMAN, S, BOMENY, H. M. B., COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DOMINSCHEK, D. L. **O Escudo: a alma do SENAI-PR 1949-1962**. Dissertação de Mestrado – UFPR, 2008.

LOMBARDI, J. C.. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels** – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Oportunidades de preparação no ensino industrial**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1950.

SENAI. **Histórias e percursos**: o departamento nacional do SENAI (1942-2002). Brasília, 2002.

WEISTEIN, B. **(Re) formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964).** São Paulo: Cortez, 2000.

FORMANDO DONAS DE CASA MODERNAS: UMA PEQUENA ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO E DO REQUERIMENTO DE VISITA À FEIRA NACIONAL DE UTILIDADES DOMÉSTICAS DO CURSO DE ECONOMIA DOMÉSTICA DO GINÁSIO INDUSTRIAL ESTADUAL JÚLIO DE MESQUITA (1966)

Maurício Tintori Piqueira
Geny Abigail Fidélis
Etec Júlio de Mesquita, em Santo André

Introdução

Este artigo pretende analisar o discurso presente em um pequeno manual didático utilizado no curso de Economia Doméstica do então Ginásio Industrial Júlio de Mesquita, em 1966, denominado "Mecânica do Lar", que resumidamente traz instruções sobre o funcionamento e modo de utilizar eletrodomésticos. Tal material faz parte do acervo do Centro de Memória da Etec Júlio de Mesquita e estava anexado na mesma pasta em que havia uma cópia do ofício do então diretor do colégio, Daniel Damasceno Moraes, solicitando 85 ingressos gratuitos para as alunas da instituição visando à participação delas em uma visita técnica à Feira Nacional de Utilidades Domésticas. Tais fontes históricas estão relacionadas a um contexto onde os veículos da mídia imprensa brasileira construíam a imagem de uma "moderna dona de casa", capaz de domar os novos eletrodomésticos que passavam a fazer parte do seu cotidiano.

A análise parte da perspectiva de que o intuito do curso de Economia Doméstica era formar donas de casas modernas, capazes de administrar o lar com competência e operar as diversas novidades tecnológicas que eram os eletrodomésticos da época. Em suma, um tipo ideal de mulher "moderna", pois está apta a consumir utensílios domésticos tecnologicamente avançados cuja posse simboliza um "status" imaginário de classe média, mas que ao mesmo tempo mantém raízes no conservadorismo patriarcal, pois a "rainha do lar" não trabalha fora de casa e aceita o marido como seu provedor, mas tem condições de ter um padrão de consumo "moderno", algo essencial para a solidificação dos valores consumistas na sociedade que por algum tempo pode conviver com aspectos da sociedade tradicional.

Modernidade, produção e consumo de produtos industriais no Brasil

A década de 1960 ficou marcada, nas grandes áreas metropolitanas, por um rápido ritmo de industrialização que transformou na mesma velocidade as sociedades urbanas. Como destacaram João Manuel Cardoso Mello e Fernando Novais:

> [...] nos trinta anos que vão de 1950 ao final da década dos 70, tínhamos sido capazes de construir uma economia moderna, incorporando os padrões de produção e consumo próprios dos países desenvolvidos (MELLO; NOVAIS, 1998, p.562).

Tal modernidade era simbolizada pela produção e consumo de produtos industriais similares àqueles disponíveis nos países de Primeiro Mundo. Dessa forma:

> Dispúnhamos, também, de todas as maravilhas eletrodomésticas: o ferro elétrico, que substituiu o ferro de carvão; o fogão à gás de botijão, que veio tomar o lugar do fogão a lenha, do fogareiro e da espiriteira, na dos remediados ou pobres: em cima dos fogões, estavam, agora, panelas – inclusive a de pressão – as frigideiras de alumínio e não de barro ou de ferro, o chuveiro elétrico, o liquidificador e a batedeira de bolo; a geladeira, o secador de cabelos, a máquina de barbear, concorrendo com a gilete, o aspirador de pó, substituindo as vassouras e o espanador; a enceradeira, no lugar do escovão [...] a torradeira de pão; a máquina de lavar roupa [...] (MELO, NOVAIS, 1998, pp.563-564).

Até então disponíveis apenas às famílias burguesas, os aparelhos eletrodomésticos, ao serem produzidos no país pelas indústrias multinacionais, cuja maioria se instalou nas grandes metrópoles brasileiras (principalmente São Paulo) durante a presidência de Juscelino Kubitschek (1956-1961), passaram a ser acessíveis às classes médias urbanas. Estas, por sua vez, deram a posse de tais produtos um valor simbólico, ou seja, demonstraria a prova material da ascensão social. Tal imaginário foi estimulado pelos meios de comunicação financiados pelas agências de publicidades vinculadas ao capital multinacional, interessadas em transmitir valores ligados ao consumismo.

Ao analisarem o discurso presente nos artigos e nas propagandas das páginas da revista "Casa & Jardim" nos anos 1960, Marinês Ribeiro dos Santos e Joana Maria Pedro perceberam a intenção da publicação em construir um tipo ideal de "dona de casa moderna":

> [...] a difusão de uma cultura de consumo envolvia necessariamente a afirmação de sistemas de valores capazes de pautar tanto as transformações nas práticas de consumo quanto nos padrões de gosto. Tal sistema de valores ganhava visibilidade, principalmente, por meio dos veículos de comunicação de massa. Em *Casa & Jardim*, a noção de domesticidade moderna traduzia-se, sobretudo, pela incorporação de eletrodomésticos eram associados à eficiência no desempenho das tarefas, no conforto no lar e à marcação de posições de classe [...]. (SANTOS; PEDRO, 2011, pp. 169-170).

Um lar confortável recheado por modernos eletrodomésticos passava a ser o sonho de famílias que desejavam a ascensão social. Dessa forma, nas grandes metrópoles, solidificava-se um imaginário de classe média articulado à ideologia burguesa calcado em duas perspectivas: a expectativa de concretizar o "sonho americano", isto é, ascender socialmente, e ter um potencial de consumo suficiente para adquirir televisores, celulares, eletrodomésticos, automóveis e contratar empregadas domésticas (NERI, 2008, pp. 23-25). Tal imaginário foi essencial para formar no país uma "comunidade imaginada" de classe média, algo ainda forte em nossa sociedade. O conceito de "comunidade imaginada" foi teorizado por Benedict Anderson. Para ele, a nação

"é imaginada como uma comunidade porque, independente da desigualdade e da exploração efetivas que possam existir dentro dela, a nação sempre é concebida como uma profunda camaradagem horizontal". (ANDERSON, 2008, p.34).

Nas grandes cidades brasileiras, tal "comunidade imaginada" foi reforçada por milhões de pessoas que compartilhavam esse imaginário de classe média e, por isso, se viam como indivíduos pertencentes à classe média por terem renda suficiente para comprar eletrodomésticos, mas que na realidade continuavam a serem trabalhadores que, mesmo com uma renda um pouco maior do que trabalhadores menos qualificados ou informais, estavam distantes de ter um padrão pequeno-burguês de vida.

Tal homogeneização em torno do imaginário de classe média foi possível graças à estratificação social, com base na renda e no consumo, realizada pelos institutos de pesquisa ligados ao mercado. Curiosamente, Marinês Ribeiro dos Santos e Joana Maria Pedro notaram, em um artigo sobre a Feira Nacional de Utilidades Domésticas de uma edição da revista *Casa & Jardim*, de 1959, a exposição dos padrões utilizados pelas pesquisas de mercado quanto à classificação das classes sociais tendo como base o consumo:

> Em abril de 1959, o texto intitulado "Conforto doméstico – aspiração coletiva de nossos dias" anunciava a feira como uma forma de "apresentar para o comércio nacional tudo o que a indústria produz para o conforto doméstico do brasileiro". A noção de conforto doméstico vinha associada com as ideias de padrão de vida e modernidade. Diz o texto: "quando se fazem as estatísticas, a divisão das classes sociais é apurada pelo número de utilidades domésticas que podem atestar o nível de exigência de um cidadão de uma família". E complementa: "utilidades domésticas – expressão de conforto e padrão de vida – eis a definição da vida moderna". (SANTOS; PEDRO, 2011, p.173).

A estratificação da sociedade com base no consumo não se restringiu apenas em um método de pesquisa de mercado, mas foi assimilado pela própria sociedade que identifica esse critério como o mais relevante para determinar a classe social. Consequentemente, o padrão de consumo tornou-se, nesse imaginário de classe média, um valor simbólico quanto à ascensão social, apesar de muitas vezes isso não ser um fator determinante na realidade concreta. Tal percepção faz parte da "maquinaria capitalista":

> [...] que revoluciona permanentemente os padrões de consumo e a estrutura das necessidades. Esta revolução permanente é, ao mesmo tempo, um processo de diferenciação e generalização do consumo. O valor do progresso, progresso do país ou progresso individual, é, pois, incorporado de maneira puramente mecânica. O mimetismo, pelos "inferiores" dos padrões de consumo e estilos de vida dos "superiores" [...]. (MELO, NOVAIS, 1998, p. 604).

A educação contribuiu para a solidificação desse imaginário. No caso estudado em nosso artigo, observaremos a visita técnica realizada pelas alunas do curso ginasial de Economia Doméstica, cadeira de alimentação, do Ginásio Industrial Júlio de Mesquita, de Santo André, à Feira Nacional de Utilidades Domésticas no ano de 1966. As origens da escola remontam a 1935, quando a municipalidade, atendendo aos interesses do governo do Estado de São Paulo da época em investir na formação de

trabalhadores especializados para o nascente polo industrial do que hoje chamamos de região do Grande ABC, fundou a Escola Profissional Dr. Júlio de Mesquita, que tinha cursos voltados tanto para o público masculino quanto para o feminino, cujo objetivo era especializar a mão de obra industrial. (PIQUEIRA; JUNHO, 2012).

Para adequar-se às Leis Orgânicas da Educação, promulgadas pelo ministro da Educação do governo Getúlio Vargas, Gustavo Capanema, a escola teve seu nome alterado pela primeira vez em 1944, passando a ser denominada Escola Industrial Júlio de Mesquita. Nova alteração ocorreu durante a década de 1960, também visando adequar a instituição à Lei nº 4.024/61 que mudava a legislação da educação no país. O Decreto nº 44.533, de 18 de novembro de 1965 estabeleceu que a Escola Industrial Júlio de Mesquita deveria passar a ser denominada de Ginásio Industrial Estadual Júlio de Mesquita. Pela legislação, o ginásio fazia parte do nível médio da educação, e constituía o primeiro ciclo desta, com duração de quatro anos. O segundo ciclo era chamado de colegial, sua duração era de três anos. Atualmente, o curso ginasial corresponde ao Ensino Fundamental II (do 6º ao 9ºAno), voltado para adolescentes na faixa etária entre 12 e 15 anos de idade. No caso dos cursos técnicos, diferentemente das Leis Orgânicas de Capanema, o ginásio industrial era equiparado ao acadêmico, permitindo que os alunos que concluíssem o curso técnico pudessem, se assim o desejassem, prosseguir com seus estudos nos cursos acadêmicos (LDB nº4024/61).

Antes de modificar oficialmente a nomenclatura, a Júlio de Mesquita passou a oferecer, a partir de 1961, três modalidades de cursos ginasiais industriais: o de Mecânica Geral para as classes masculinas, o de Economia Doméstica (cadeira alimentação) para as classes femininas, e o de Noções Básicas de Comércio para as classes mistas. No caso do curso de Economia Doméstica, segundo a Lei nº 6.052, de 3 de fevereiro de 1961, o Ensino de Economia Doméstica deveria preparar as alunas para "as responsabilidades do lar e para a melhoria dos padrões de vida familiar" e habilitar "para o exercício de ocupações profissionais ligadas à Economia Doméstica", além de formá-las como cidadãs.

Em suma, as alunas que concluíssem o curso de Economia Doméstica deveriam estar aptas tanto para serem donas de casa de classe média, competentes e modernas, pois deveriam desdobrar esforços para a "melhoria dos padrões de vida familiar", lembrando que, como vimos anteriormente, tais padrões eram calcados em valores consumistas. Ao mesmo tempo, elas poderiam (pelo menos, até casarem...) atuar no mercado de trabalho, no comércio, no setor de serviços ou exercendo funções similares aos atuais técnicos de nutrição. Contudo, convém lembrar que em uma sociedade ainda marcada pelos valores patriarcais de superioridade masculina, o primeiro aspecto era bem mais enfatizado do que o segundo. Todavia, com o passar dos anos, a inserção da mão de obra feminina pelo mercado de trabalho, as reivindicações feministas e a assimilação/manipulação destas por parte do capital e da sociedade de consumo alterou gradativamente tal quadro, tanto que em 1979 o curso técnico profissionalizante de Nutrição e Dietética substituiu o de Economia Doméstica (FIDÉLIS; PAIVA; PIQUEIRA, 2013).

E visando, provavelmente, à formação das alunas de Economia Doméstica como donas de casa modernas (ou operárias do lar?) que o então diretor do Ginásio Industrial Júlio de Mesquita, Daniel Damasceno Moraes, redigiu o Ofício nº 54/66, datado de 22 de abril de 1966, solicitando ao diretor da Feira Nacional de Eletrodo-

mésticos, Maurício Álvaro de Assumpção, entradas gratuitas para as 85 alunas da 2ª série do referido curso, justificando que a visita à Feira seria de "elevado interesse no desenvolvimento de nosso programa" (Ofício 54/66). Tal requisição está arquivada na pasta do Processo 31/66, juntamente com um material didático do curso, na realidade um manual de funcionamento e preservação de aparelhos eletrodomésticos, intitulado de "Mecânica do Lar". Constam desse documento orientações quanto ao uso de enceradeira, aspirador de pó, ferro de engomar, máquina de lavar roupa, refrigerador, liquidificador, torrador de pão, fogão, batedeira e balança. Boa parte desses eletrodomésticos era novidade para as alunas oriundas em sua maioria da classe trabalhadora, pois até poucos anos antes os eletrodomésticos (importados, em sua maioria), eram artigos de luxo restritos à burguesia endinheirada, sendo que possivelmente muitos deles se tornaram objeto de desejo das alunas, pois tais bens de consumo simbolizavam um status social superior.

Para se ter uma ideia do conteúdo do manual "Mecânica do Lar", transcrevemos um pequeno trecho:

> Mecânica do Lar
>
> Informações Tecnológicas
>
> Limpeza e Conservação de Aparelhos Domésticos
>
> 1-Enceradeira: Depois de usada, limpar cuidadosamente a parte de baixo com uma escova, retirando o pó, fios, e outros resíduos que se acumulam. Lavar de vez em quando as cerdas das escovas em água e sabão em pó. Limpar a parte de cima da enceradeira com um pano embebido de removedor, retirando o excesso de cera e pó. Após o uso, aconselhamos retirar as escovas pois, com o peso das enceradeira, podem deformar-se.
>
> Observação: Antes de ser usada, devemos observar sempre a instalação do plugue. Caso este esteja frouxo deve ser consertado antes de pô-la em funcionamento, evitando assim um curto.
>
> 2-Apirador de Pó: Logo após seu uso, limpar o porta-resíduos, esvaziando-o cuidadosamente. Limpar também o filtro que recolhe o pó, a boca de aspiração e o tubo flexível. Fazer essa limpeza ao ar livre, colocado o tubo no lado oposto de aspiração, o ar será soprado.
>
> Observação: Aconselhamos depois de 2 ou 3 anos, fazer uma lubrificação e revisão no motor, para isso é necessário chamar um técnico. (MECÂNICA DO LAR, 1966).

Tais manuais adquiriam importância, levando-se em conta que a maior parte dos seus consumidores não tinha contato anterior com o produto, sendo necessários certos cuidados para conservá-lo, devido aos altos preços dos eletrodomésticos da época. Mas o que chama a atenção é o título do manual/apostila: "Mecânica do Lar", dando a entender que a casa da "Família Moderna" poderia assemelhar-se às fábricas, cercadas por máquinas que, teoricamente, tornariam a vida mais fácil, mas que na realidade tornam o ser humano cada vez mais dependente delas, para a alegria dos seus fabricantes.

A visita técnica das alunas do ginasial industrial de Economia Doméstica à Feira Nacional de Utilidades Domésticas, mais do que prepará-las para uma função especí-

fica no mundo do trabalho ou mesmo nas tarefas ligadas ao serviço doméstico, tinha a função de estimular o consumo dos produtos expostos no evento. Em uma época em que os meios de comunicação ainda eram restritos e não tinha a abrangência globalizada da atualidade, exposições como esta tinham uma função ideológica maior, sendo essa ligada a solidificação do imaginário de classe média perante a sociedade. Como destacaram Marinês Ribeiro dos Santos e Joana Maria Pedro: *"Estas feiras, patrocinadas pela Federação das Indústrias de São Paulo, eram consideradas como eventos importantes pois serviam de vitrine para os produtos que estavam sendo fabricados no Brasil".* (SANTOS; PEDRO, 2011, p.173).

Uma vitrine para uma suposta modernidade que chegava a um país marcado pela pobreza, miséria e desigualdade social, sendo esta introduzida por produtos fabricados por indústrias estrangeiras, visto o atraso e o diminuto apoio que a indústria nacional tinha na época frente à concorrência das multinacionais que, curiosamente, instalavam-se no país com o apoio do Estado. Tal processo introduziu uma sociabilidade ainda vigente, calcada na crença de que a ascensão social decorre com o contínuo consumo de eletrodomésticos, automóveis, aparelhos eletrônicos etc., de última tecnologia, sendo que tais produtos se desvalorizam com o passar dos anos e devem, para manter o status social, ser constantemente trocados por outros mais novos (e mais caros). Provavelmente, esse é o desafio que as novas gerações de educadores, alinhados a uma educação mais humanista, terão que enfrentar nos próximos anos: superar tal processo social que coisifica o ser humano, cada vez mais valorizado pelo que ele possui de bens materiais e dinheiro, mostrando que há outras perspectivas de vida que não se resumem a tais aspectos.

Referências

Fontes Primárias

Decreto nº 44.533, de 18 de fevereiro de 1965. Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1965/decreto%20n.44.533,%20de%2018.02.1965.htm, Acesso em: 07 jul. 2013.

Lei nº4024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf, Acesso em: 07 jul. 2013.

Lei nº6052, de 03 de fevereiro de 1961. Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1961/lei%20n.6.052,%20de%2003.02.1961.htm, Acesso em: 07 jul. 2013.

MECÂNICA DO LAR. Pasta do Processo 31/66, acervo do Centro de Memória da ETEC Júlio de Mesquita, Santo André-SP.

Ofício 54/66. Pasta do Processo 31/66, acervo do Centro de Memória da ETEC Júlio de Mesquita, Santo André-SP.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FIDÉLIS, Geny Abigail; PAIVA, Eunice Yonamine; PIQUEIRA, Mauricio Tintori. "História da Educação Profissional: uma abordagem dos laboratórios de aulas práticas no curso técnico de nutrição e dietética da ETEC Júlio de Mesquita" (resumo). In: **Jornada Internacional Pa-**

trimônio Artístico, Histórico e Tecnológico na Educação Profissional. a ser realizado na ETEC das Artes nos dias 5 e 6 de setembro de 2013.

MELLO, João Manuel Cardoso; NOVAIS, Fernando. "Capitalismo Tardio e Sociabilidade Moderna". In: NOVAIS, Fernando; SCWARTZ, Lília Moritz (org). **A História da Vida Privada no Brasil** – Contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, v. 4.

PIQUEIRA, Mauricio Tintori; JUNHO, Olésio. "Uma Escola Profissional para um município de grande densidade de população operária: as origens da ETEC Júlio de Mesquita e a industrialização do ABC Paulista" (1935-1956). In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes (org). **Patrimônio, currículos e processos formativos**. Memórias e História da Educação Profissional. Centro Paula Souza. São Paulo: Imprensa Oficial, 2013.

SANTOS, Marinês Ribeiro dos; PEDRO, Joana Maria. "Estratégias discursivas e identidades de gênero: a construção da 'dona de casa moderna' na Revista Casa & Jardim dos anos 60". In: **Cad. Esp. Fem.,** Uberlândia, v. 24, n.1, p. 163-184, Jan./Jun. 2011.

A PRESENÇA DA PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO INDUSTRIAL NO BRASIL NAS DÉCADAS DE 1940 E 1950

Fernanda Leite Bião
José Geraldo Pedrosa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Introdução

Este artigo se insere no eixo temático intitulado "currículos e a história das disciplinas oferecidas em cursos de formação profissional e tecnológica". Nas páginas seguintes, são tecidas breves considerações sobre a matriz curricular e o substrato político e econômico em que se assentou a Psicologia, tal como lecionada nos cursos de formação de professores para o ensino industrial, na primeira metade do século passado.

Em meados do século XX, o Brasil foi palco de transformações políticas, econômicas, sociais, demográficas e culturais, sintonizadas com o principal acontecimento da época e suas repercussões no plano internacional e nacional: a Segunda Guerra Mundial.

No campo econômico, a guerra tanto limitou as importações quanto ampliou as exportações brasileiras de produtos industrializados, inversão que estimulou, no País, o crescimento da indústria e, por conseguinte, a aceleração da urbanização.

A industrialização e a urbanização trouxeram consequências culturais e comportamentais, à medida que o Brasil adentrou à fase da produção e do consumo em massa.

Tais transformações demandaram, em larga escala, a presença de trabalhadores capacitados, que preenchessem a lacuna de mãos e cabeças de obra, ou seja, de trabalhadores e técnicos industriais.

Desse modo, entre os desafios do primeiro *boom* industrial brasileiro, situou-se a carência de professores qualificados e suficientes para se contemplar a demanda da nascente rede nacional de formação de trabalhadores industriais, corporificada, notadamente, no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Para o exercício da função de professor do ensino industrial, almejava-se profissional que cumprisse os requisitos de conhecimento prático-profissional, conhecimento pedagógico-metodológico, assim como envergadura moral, habilidades sociais, e, ademais, conhecesse em profundidade o aluno, para bem ajustá-lo às normas da industrialização emergente.

Por força de tal déficit profissional, a cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos da América resultou no advento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), a que difundiu teorias, técnicas e práticas da Psicologia a auxiliarem

os professores do ensino industrial na compreensão das formas de aprendizagem e organização do ensino industrial.

Diante do exposto, examina-se, neste artigo, a presença da Psicologia na formação dos professores para o ensino industrial, nas décadas de 1940 e 1950, como resultado de pesquisa em desenvolvimento, no mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG).

Dessa maneira, discute-se brevemente o contexto em que expandiu em redes nacionais o ensino industrial brasileiro, em especial a formação do professorado, bem como a presença da Psicologia como ciência e prática a serviço do ensino industrial.

O contexto de construção do ensino industrial

Embora no Brasil do século XIX já existissem estabelecimentos industriais (FONSECA, 1961, p. 161-162), apenas no século XX sobressaiu a relevância do ensino industrial em grande escala, a partir da Primeira Guerra Mundial, quando o País, muito dependente de importações de bens e produtos de consumo, viu-se obrigado a incrementar o crescimento da industrial[1], o que ocasionou a demanda de trabalhadores com adequada qualificação.

Os anos 1930 e 1940, no Brasil, foram intensos e agitados.

Período de aceleração econômica, agitação política e movimentação social, influenciado, no plano internacional, pela crise econômica de 1929, a chamada "Grande Depressão", assim como pela Segunda Guerra Mundial.

No plano nacional, a Primeira República, dominada por oligarquias rurais mineiro-paulistas, cedeu espaço para a Era Vargas, com maior destaque aos industriais e aos trabalhadores, fruto das políticas nacionalistas e populistas de Getúlio Vargas.

Muitas iniciativas ocorreram a partir do momento em que as políticas econômicas do Estado Novo vieram à tona, à procura de alternativas para o desenvolvimento nacional, como contraponto à crise econômica mundial.

"A partir de 1937, o Estado começou a assumir uma posição de investidor da indústria pesada e nas atividades de infraestrutura [...]" (SENAI, 1991, p. 70).

Em decorrência de tais investimentos, evidenciou-se a importância da mão de obra qualificada para o desempenho de trabalho assalariado na indústria.

Embora ainda em movimento lento, entre oscilações e conflitos, o Brasil adentrou a década de 1940 e nela vivenciou o movimento de aceleração industrial, impulsionado pelo advento da Segunda Guerra Mundial, em virtude da necessidade de suprir a ausência de produtos industriais estrangeiros e em razão do apoio financeiro e técnico dos Estados Unidos à indústria de base, como retribuição à adesão do Brasil ao bloco aliado:

> Em troca de seu alinhamento contra as potências do Eixo, o governo brasileiro obteve dos Estados Unidos, em 1941, um grande empréstimo, destinado a cons-

1 Segundo Fonseca (1961, p.176), em virtude das dificuldades de importar produtos industrializados, por força da Primeira Guerra Mundial, o Brasil foi impelido a desenvolver o seu próprio parque industrial. Por toda parte, surgiam novas fábricas e novas indústrias, fenômeno acentuado, porém, nas grandes cidades, como no Rio de Janeiro e em São Paulo. Entre 1915 e 1919, surgiram 5.936 novas empresas industriais.

> trução da Companhia Siderúrgica Nacional. [...] em 1945, os primeiros setores da Usina de Volta Redonda entraram em funcionamento (SENAI, 1991, p. 70).

O crescimento, à época, da indústria nacional serviu de impulso para serem criados ou remodelados vários órgãos públicos e entidades privadas.

No setor público, destaca-se o advento do Ministério da Educação e Saúde Pública e do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, ambos herdeiros do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

No setor privado, vêm a lume a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT).

No ensino industrial, vêm à tona o SENAI e as escolas técnicas federais.

É nesse período que surge também a *Lei Orgânica do Ensino Industrial* (*LOI*), que entra em vigência em 1942.

A formação de professores para o ensino industrial

Um dos desafios que atravessava o desenvolvimento do ensino industrial no Brasil dizia respeito à formação do professorado para as escolas industriais. Poucas foram as iniciativas, em proporção à crescente demanda, uma vez que a industrialização se acelerava e impunha esforços para a sua continuidade.

Em levantamentos sobre as iniciativas de formação de professores para o ensino industrial existentes no Brasil no século XX, foi possível encontrar, como referência de pioneirismo, a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, criada em 1918, no antigo Distrito Federal:

> A Escola Venceslau Brás fora criada com o intuito de preparar professores, mestres e contramestres para os institutos e escolas profissionais, assim como professores de trabalhos manuais para as escolas primárias da Prefeitura do Distrito Federal. Destinava-se, somente, à formação de docentes para as escolas situadas no Rio de Janeiro e pertencentes à Municipalidade (FONSECA, 1961, p. 586)[2].

A Escola Venceslau Brás, apesar de ser a única iniciativa palpável na fase incipiente do desenvolvimento industrial, não tardou a fechar e, em 1937, em seu lugar, o Ministério da Educação e Saúde Pública fundou a Escola Técnica Nacional, que teria como finalidade "[...] além da formação de artífices, mestres e técnicos para a indústria, o preparo de pessoal docente e administrativo para o ensino industrial" (FONSECA, 1961, p. 601).

Segundo afirma Fonseca (1961, p. 271), apesar da importância conferida, pela Lei Orgânica do Ensino Industrial à organização de cursos pedagógicos responsáveis pela formação do professorado, foi somente em 1952 que o curso de Pedagogia funcionou pela primeira vez.

O quadro se tornou grave: o crescimento industrial contrastava, cada vez mais, com a carência de formação dos trabalhadores, visto que não havia profissionais qualificados para ensinar os ofícios.

---

2 Citação adaptada à Reforma Ortográfica de 2009.

Entretanto, em 1946, por meio das influências surtidas pela participação do Brasil na *I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas* e suas resoluções que tanto influenciaram o ensino industrial brasileiro, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e Saúde (MES), em entendimento com autoridades norte-americanas da *Inter-American Foundation Inc.*, entidade subordinada ao *Office of Inter-American Affairs*, órgão do Governo dos Estados Unidos (FONSECA, 1961, p. 563), celebrou o *Acordo para um Programa de Cooperação Educacional*, objetivando o intercâmbio de educadores, ideias e métodos pedagógicos.

Descrita na cláusula IV do Acordo, como parte integrante do MES, seria criada uma comissão que atuaria como órgão executivo, denominada Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), a qual teria como principais objetivos doze pontos, como descreve Fonseca:

> 1) Desenvolvimento de um programa de treinamento e aperfeiçoamento de professores, instrutores e administradores;
> 2) Estudo e revisão do programa de ensino industrial;
> 3) Preparo e aquisição de material didático;
> 4) Ampliação dos serviços de bibliotecas; verificar a literatura técnica existente em espanhol e português; examinar a literatura técnica existente em inglês e providenciar sobre a aquisição e tradução das obras que interessarem ao nosso ensino industrial;
> 5) Determinar as necessidades do ensino industrial;
> 6) Aperfeiçoamento dos processos de organização e direção de oficinas;
> 7) Desenvolvimento de um programa de educação para prevenção de acidentes;
> 8) Aperfeiçoamento dos processos de administração e supervisão dos serviços centrais de administração escolar;
> 9) Aperfeiçoamento dos métodos de administração e supervisão das escolas;
> 10) Estudo dos critérios de registros de administradores e professores;
> 11) Seleção e orientação profissional e educacional dos alunos do ensino industrial;
> 12) Estudo das possibilidades do entrosamento das atividades de outros órgãos de educação industrial que não sejam administrados pelo Ministério da Educação, bem como a possibilidade de estabelecer outros programas de treinamento, tais como ensino para adultos etc. (FONSECA, 1961, p. 565).

Realizaram-se diversos intercâmbios entre Brasil e Estados Unidos, com o propósito de que os profissionais envolvidos com a educação industrial brasileira tivessem acesso aos conhecimentos científicos e técnicos de procedência estrangeira vislumbrados naquele Acordo de Cooperação.

Além disso, havia a preocupação com a disponibilidade de materiais pedagógicos na linguagem nativa (tradução de obras americanas para o português brasileiro), inclusive a produção de boletins mensais, discriminando atividades relacionadas ao ensino industrial.

Aos profissionais que seriam formados para o exercício do magistério no ambiente do ensino industrial propiciavam-se os conhecimentos condizentes com determinado ofício, mas também conhecimentos sobre os alunos (comportamentos e personalidade), os processos de ensino e a história do ensino industrial.

Nesse sentido, foram inúmeras as contribuições que a CBAI acrescentou ao ensino industrial brasileiro, entre elas, Fonseca (1961, p. 14-16) menciona a difusão do método *Training Within Industry* (*TWI*), destinado ao treinamento de profissionais que exerciam funções de comando.

O referindo método visava a ensinar técnicas e práticas consideradas apropriadas ao ensino do trabalho, buscando aperfeiçoar as relações interpessoais no ambiente laboral e a economia do trabalho, como a diminuição do desperdício e o melhor investimento na força de trabalho, evitando a fadiga.

Durante a trajetória percorrida pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, o Brasil teve a oportunidade de conhecer novas maneiras de qualificar o seu corpo de profissionais, habilitando-os às exigências do momento que o País vivenciava.

A exemplo de outras parcerias brasileiras levada a efeito à época com os EUA, a CBAI trouxe não apenas a presença de métodos de trabalho, mas também alimentou a ideologia da produtividade, utilizando-se dos instrumentos entendidos como "certos".

A Psicologia e a formação de professores para o ensino industrial

Nesse cenário de transição econômica, social e política, em que se inseriu o processo brasileiro de industrialização e seus desdobramentos, a Psicologia, pautada por experiências e conhecimentos europeus e americanos, introduz-se nas indústrias e no sistema de ensino industrial do País, por intermédio da psicotécnica, das seleções profissionais e educacionais, da modelagem do comportamento e da formação de professores para o ensino industrial.

Influenciada pelo *positivismo* de Auguste Comte e pelos critérios metodológicos das Ciências Naturais, a Psicologia adquiriu o *status* de ciência, por meio das pesquisas pioneiras de Wilhelm Wundt, em 1856.

Na Alemanha do final do século XIX, além de Wundt, são dignas de nota as pesquisas de Gustav Theodor Fechner, que também se ocupava com problemas relativos à percepção, e de Hugo Münsterberg, o pioneiro da Psicologia Aplicada.

Já na França do final do século XIX e do início do século XX, apresentavam-se as contribuições científicas de Alfred Binet e de Théodore Simon, precursores da Psicometria, bem assim de Henri Piéron, fundador do Instituto de Orientação Profissional, em Paris (SENAI, 1991, p. 80).

Na outra margem do Atlântico, nos Estados Unidos, enquanto John Watson lançava as bases do behaviorismo, Willian James e John Dewey sedimentam os conceitos básicos da Psicologia Funcional. Outros autores norte-americanos tiveram suas contribuições teórico-práticas expressadas por meio da Psicologia do Desenvolvimento, da Psicologia Educacional e da Psicologia Industrial.

A Psicologia e a Pedagogia de John Dewey exerceram notável influência no Brasil, e contaram com a adesão dos "[...] educadores Lourenço Filho e Anísio Teixeira" (SENAI, 1991, p. 81). Sua repercussão se estendeu a todo o mundo ocidental:

> [...] as mudanças na educação foram diretamente influenciadas pelas ideias do pensador norte-americano John Dewey. Filósofo e psicólogo, ex-aluno de William James, Dewey, afastando-se da pura especulação filosófica, desenvolveu suas teorias em conexão mais direta com os problemas práticos suscitados pela emergência de uma sociedade urbano-industrial. A partir daí, sua vasta produção intelectual privilegiou os temas pedagógicos, transformando-o no mentor

de um amplo movimento de reforma educacional conhecido como Escola Nova. (SENAI, 1991, p. 82).

Desenvolvidas a partir do final do século XIX e do princípio do século XX, essas tendências trouxeram ponderáveis contribuições não apenas à seara educacional como também ao aparato industrial.

Explica-se: a indústria ansiava por métodos que promovessem tanto o desenvolvimento operacional quanto a aquisição de habilidades e de comportamentos que fossem aprovados e controláveis com facilidade, pelas organizações e instituições sociais, entre elas, as próprias indústrias, que cresciam no Brasil de meados do século XX.

Assim, a Educação, sobretudo na primeira metade do século XX, mostrou-se importante *lócus* para a disseminação da Psicologia no Brasil, ao divulgar os conhecimentos produzidos na Europa e nos Estados Unidos.

No âmago da Educação a Psicologia se revelou, em sua autonomia teórica e prática (ANTUNES, 2007, p. 83).

Com efeito, importantes instituições educacionais brasileiras, de então, valeram-se dos conhecimentos da Psicologia, como é o caso do *Pedagogium* (Museu Pedagógico do Governo Federal), do Instituto de Pedagogia de Pernambuco, da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte, das Escolas Normais, do SENAI, do SENAC e das Estradas de Ferro Central do Brasil (ANTUNES, 2007, p. 68-80).

Outras intuições tiveram importância nesse contexto, como o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), criado em São Paulo, no ano de 1931, para difundir conhecimentos referentes à organização do trabalho.

No âmbito administrativo, deflagrava-se o desenvolvimento da burocratização do processo de trabalho, por meio dos princípios tayloristas na administração de negócios e dos serviços públicos, e, no seio da organização técnica, radicavam-se os assuntos referentes à orientação, à seleção e à educação profissionais, à tecnopsicologia do trabalho e à higiene do trabalho (MOTTA, 2004, p. 112).

Nessa mesma linha, fundou-se, em 1947, o Instituto de Seleção e Orientação Profissional, no antigo Distrito Federal e, em 1949, em Minas Gerais, o Serviço de Orientação e Seleção Profissional, ambos com a finalidade de recrutamento e seleção dos trabalhadores para a indústria, além da orientação profissional, empregando-se a psicotécnica e os testes psicológicos.

Nota-se, portanto, que a Psicologia ganhava largo campo de desenvolvimento em terras brasileiras.

Dessa maneira, à luz de bases teórico-práticas euro-americanas e da necessidade de professores capacitados para as oficinas da educação industrial, Brasil e Estados Unidos, via CBAI, estabeleceram conteúdos e temas da Psicologia (tais quais, a personalidade, o comportamento, a aprendizagem e o desenvolvimento psicofisiológico), como conhecimentos necessários à formação de professores para o ensino industrial.

Tais conhecimentos, que já faziam parte do cenário brasileiro, por meio de outras instituições educacionais, tornam-se essenciais à formação daqueles que assumiram a tarefa da educação industrial.

Em decorrência disso, coube à CBAI organizar biblioteca com obras destinadas à formação de professores do ensino industrial, composta das seguintes coleções:

a) Cultura Geral ("Geografia do Brasil" e "Textos de Português");

b) Livros de Educação Industrial ("Mecânica de máquinas", "Encadernação", "Pessoal qualificado na indústria de Pelotas", "Psicologia para professores do ensino industrial", "Ensino industrial" e "Metodologia do ensino industrial");

c) Livros de Cultura Técnica ("Eletrotécnica", "Conserto de calçados", "Material de ensino e tratamento térmico dos metais");

d) Séries Didáticas para Oficinas ("Curso de Encadernação", volumes 1 e 2, e o "Curso de Encadernação: Guia do Professor").

Em relação ao escopo desta pesquisa, duas obras se destacam: "Psicologia para professores do ensino industrial", de Sidney Roslow e Gilbert G. Weaver, e "Metodologia do ensino industrial", de Elroy W. Bollinger e Helen Livingstone.

Mediante a leitura de tais livros-texto, percebe-se que a Psicologia, ao disseminar seu conteúdo na formação dos professores para o ensino industrial, apresentou-se como "[...] ciência que estuda o comportamento do indivíduo na sua adaptação ao ambiente". (ROSLOW; WEAVER, 1949, p. 15).

Em outras palavras, a Psicologia, a fim de se credenciar como um instrumento relevante no processo de formação de professores para o ensino industrial, enfatizou a sua importância para a compreensão, pelos professores, das múltiplas facetas do comportamento e da personalidade do ser humano, desde a primeira infância, passando pela inserção da pessoa no cotidiano social e pelo seu ajustamento às exigências da vida em sociedade:

> "[...] Para orientar o crescimento mental do indivíduo por caminhos convenientes é preciso conhecer a Psicologia da criança, que estuda as habilidades, a aprendizagem o pensamento e a personalidade da criança: estuda a criança no seu desenvolvimento para a idade adulta" (ROSLOW; WEAVER, 1949, p. 16).

Assim, a Psicologia, instrumentalizada para promover o sucesso do ensino industrial, expressou seus contributos por meio da vivência do ensino-aprendizagem.

Coube-lhe transmitir ao professor do ensino industrial o que se esperava de tal profissional da Educação, quanto à sua forma de trabalho, às suas atitudes, às suas expressões e aos instrumentos a serem por ele utilizados.

Dessa forma, competiu à Psicologia, nessa conjuntura peculiar, sensibilizar os professores a se debruçarem sobre a temática em torno da formação do aluno e a se interessarem por conhecer as vivências individuais e sociais dos seus alunos, bem como o enfrentamento dos problemas cotidianos destes, seja na escola, seja na relação com seus pares.

Ao mesmo tempo, exigiram-se do professor do ensino industrial virtudes relacionadas ao seu caráter e à sua personalidade.

Nesse sentido, o professor deveria estabelecer relacionamentos saudáveis tanto com os seus alunos quanto com os seus colegas de trabalho, ou seja, necessitaria dar sempre bons exemplos e cumprir, com distinção, o seu papel de autoridade e de reserva moral.

Além disso, precisaria fomentar nos alunos comportamentos que contribuíssem para a adaptação do corpo discente às normas não apenas do ambiente escolar, mas também da seara industrial e do meio social (ROSLOW; WEAVER, 1949, p. 7).

No campo do ensino-aprendizagem, a Psicologia também marcou sua presença por intermédio da apresentação de teorias que permitissem aos professores pensarem os processos de ensino-aprendizagem,

A Psicologia, nesse panorama, serviu de caixa de ressonância para esta linha de raciocínio: "[...] Uma boa compreensão de como se aprende e um conhecimento das melhores técnicas para orientar e realizar a aprendizagem são necessárias ao professor [...]" (BOLLINGER; LIVINGSTONE, 1962, p. 11).

Na óptica das abordagens em que se desenvolveram os dois livros acima citados, o professor teria de compreender como se aprende, o que se aprende e qual a maneira mais adequada para ser bem-sucedido no aprendizado de um ofício.

Em paralelo, deveria aferir se a aprendizagem acontece de maneira individual ou grupal, bem como se familiarizar com os métodos, técnicas e instrumentos necessários para a construção do conhecimento.

Além de adquirir familiaridade com os processos de aprendizagem, o professor do ensino industrial haveria de se inteirar destes assuntos:

a) As condições de ensino individual e grupal;
b) A elaboração do plano de aula;
c) Os auxílios importantes para se potencializar o aprendizado dos alunos e como utilizá-los;
d) A importância das tarefas em sala de aula;
e) A validação das folhas de instrução para o ensino industrial;
f) A preparação dos testes de conhecimento.

Utilizando-se de saberes da Psicologia, o professor do ensino industrial obteria fundamentos teóricos sobre como transferir o aprendizado aos seus alunos e buscaria conhecer aspectos da sua própria personalidade e da dos seus alunos.

O objetivo da Psicologia seria, naquela conjuntura, como afirmam Roslow e Weaver (1949), fazer com que o indivíduo entendesse a si mesmo, isto é, ajudar o indivíduo a saber quem é ele próprio.

Sob esse enfoque, conhecer-se possibilitaria segurança, para se estabelecerem as interações sociais indispensáveis ao desenvolvimento de repertórios comportamentais e à assimilação de normas sociais.

Diante desse quadro, o campo científico da Psicologia utilizada no ensino industrial abrangia um leque de saberes psicológicos:

a) o saber da Psicologia Educacional, que se propunha ao estudo dos fatos psicológicos, por meio do qual seriam formulados princípios e leis que auxiliariam o professor na orientação do desenvolvimento mental dos alunos;
b) a Psicologia Geral, que tratava dos ajustamentos feitos pelo indivíduo, em resposta às mudanças processadas no ambiente;
c) a Psicologia dos anormais, que visava ao estudo do tratamento e da prevenção da anormalidade mental e da reabilitação dos mentalmente insanos;
d) a Psicologia industrial, que procurava melhor ajustar o ser humano à indústria, para promover maior eficiência industrial, e que se interessava pelos problemas do indivíduo em seu ambiente de trabalho (ROSLOW; WEAVER, 1949, p. 15-17).

Constata-se, portanto, que a Psicologia e suas inúmeras vertentes epistemológicas construíram, no processo do ensino industrial brasileiro, um determinado direcionamento aos professores.

Significa dizer que incidia sobre tais profissionais da Educação o encargo de irem além do magistério propriamente dito: mais do que terem familiaridade com a disciplina a ser ministrada e saber ensinar, deveriam contribuir para o ajustamento e a adaptação dos alunos na oficina profissional.

Para que contemplasse esse amplo espectro de tarefas e expectativas, competia-lhes desenvolver a experiência sobre a rotina de trabalho e o amadurecimento das habilidades, que lhes propiciassem economia do tempo dedicado às suas tarefas, de maneira que não houvesse a desmotivação nem a fadiga.

Nessa perspectiva, "o tripé Educação-Trabalho-Psicologia fazia-se necessário para o processo de industrialização massiva que se planejava para a sociedade brasileira [...]" (ANTUNES, 2007, p. 67).

Considerações finais

A Psicologia se difundiu como ciência e profissão no Brasil, influenciada pela industrialização da primeira metade no século XX.

Suas práticas se proliferaram em meio às metamorfoses que o País vivenciou na época.

Sua presença se tornou obrigatória no panorama urbano nacional, infiltrada no ambiente da indústria e no rol de saberes modernos, ao lado da medicina, da educação e do trabalho.

Desse modo, a Psicologia se sobressaiu na análise do desenvolvimento e do comportamento do ser humano e se estendeu ao campo da aprendizagem e da formação de trabalhadores, dirigida à massiva industrialização que florescia.

Na formação dos professores, seus contributos teórico-práticos se direcionaram tanto à compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento psicofisiológico e comportamental, quanto ao aperfeiçoamento dos instrumentos metodológicos, pedagógicos e psicológicos.

Seu acervo teórico e prático evidenciou-se relevante no desenrolar do autoconhecimento dos alunos e na compreensão dos seus processos, visando, em tal conjuntura, a adaptar os estudantes às exigências de então, irradiadas pela escola, pela indústria, pela sociedade e, principalmente, pela agenda de prioridades dos detentores do poder político e econômico.

Por outro lado, infere-se que as exigências endereçadas aos professores do ensino industrial, por meio da Psicologia, traziam consigo o anseio e a expectativa de que os alunos do ensino industrial, futuros profissionais qualificados aos postos de trabalho que a indústria oferecia, fossem treinados, por aqueles profissionais da Educação, a associar o aprendizado de técnicas e conhecimentos de uma profissão ou ofício à assimilação de normas sociais e à adaptação ao ambiente industrial típicos do Brasil dos anos 1940 e 1950.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A Psicologia no Brasil***:* leitura histórica sobre sua constituição. 5. ed. São Paulo: EDUC, 2007.

BOLLINGER, Elroy W. ; LIVINGSTONE, Helen. **Metodologia do ensino industrial**. Rio de Janeiro: MEC-CBAI, 1962.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial***.* Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961, v. 2.

MOTTA, Julia Maria Casulari. **Fragmentos da História e da Memória da Psicologia no mundo do Trabalho no Brasil:** relações entre a industrialização e a Psicologia. 2004. 266 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas, Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000346477&fd=y>. Acesso em: 20 jun. 2012.

ROSLOW, Sidney ; WEAVER, Gilbert G. **Psicologia para Professores do ensino industrial**. Rio de Janeiro: MES-CBAI, 1949. (Biblioteca do Ensino Industrial, v. 4)

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM DOS INDUSTRIÁRIOS (SENAI). **De Homens e Máquinas:** Roberto Mange e a formação profissional. São Paulo: SENAI, 1991.

RESPONSABILIDADES COMPARTIDAS ¿RESPONSABILIDADES ASUMIDAS?

Raquel Diana Gail
Unidad Académica Escuela Normal Superior de Quilmes

Introducción

"Se debe prestar atención al comportamiento, y con exactitud,
porque es a través del curso de la conducta,
o más precisamente, la acción social,
que las formas culturales encuentran su articulación".
Clifford Geertz

En primer lugar, deseo presentarme ante Uds. Soy docente del Nivel Superior, especializada en Ciencias de la Educación. Es decir que "no" soy profesional de la Archivística. Así que, naturalmente, pueden interrogarse: ¿qué tiene que decir esta persona en esta mesa?

Pues bien, la respuesta es sencilla: estoy coordinando el Proyecto de Recuperación y Puesta en Valor del Archivo Histórico de la Escuela Normal de Quilmes, institución que acaba de cumplir su primer centenario.

Y este esfuerzo que hacemos en conjunto un grupo de docentes, alumnos y exalumnos de la comunidad educativa, me indujo a plantear una serie de consideraciones que creo que deben formularse, precisamente, ante un auditorio de especialistas de la disciplina que nos convoca.

Siete años hace, justamente este mes, que iniciamos el recorrido, pleno de dificultades y también de satisfacciones. Durante ese período estuvimos haciendo-aprendiendo-haciendo. Es éste el momento de plantear –y responder– ante Uds. una pregunta, probablemente LA PREGUNTA, "¿por qué lo hacemos?" Lo hacemos porque, a diferencia de otros organismos vivos, los seres humanos nacemos casi desprovistos de memoria genética. Las abejas, por ejemplo, saben desde hace millones de años, cómo construir sus panales. Los horneros construyen siempre igual sus nidos sin necesidad de aprenderlo. Los humanos, en cambio, tenemos que aprenderlo todo. Tenemos que recibir el conocimiento acumulado socialmente por nuestros antepasados y trasmitirlo a las generaciones venideras. Y así, en diez mil años pasamos de las cavernas a las estaciones orbitales, mientras las abejas siguen con los mismos panales.

El conocimiento del pasado –eso que llamamos historia– es la herramienta más poderosa que posee la humanidad. La historia no es una relación desapasionada de acontecimientos. Ni es el patio de recreo de los académicos que sobre ella discuten. Ni su finalidad es que obtengamos un conocimiento que sea mero adorno o fuente de

prestigio. No nos sirve de nada conocer el pasado si no es para entender el presente. La finalidad de la historia es explicar el presente y, así, permitirnos saber qué hacer para cambiar las cosas. Éste es un verdadero poder, un poder profundo. El poder de definir toda una sociedad. Nadie puede tenerlo individualmente, pero podemos tenerlo colectivamente.[1] Y para eso es necesaria la presencia del Archivo Histórico, indispensable para la tarea del investigador. Éste es el motivo que hace nacer nuestro proyecto.

En este proyecto hemos contado, afortunadamente, con la colaboración del equipo de la Biblioteca Nacional del Maestro, capaz de evacuar nuestras consultas, listo para ofrecernos capacitación cada vez que la hemos necesitado y gracias al cual hemos podido resolver una cantidad de problemas.

Pero el camino transitado nos fue presentando cuestiones nuevas, que no habíamos anticipado con suficiente claridad, situación que seguramente se repetirá en el futuro. Es el lógico producto de avanzar por rutas desconocidas.

En este marco, hay inquietudes que deseo compartir con Uds., y que luego desglosaré para su mejor análisis.

1º) La especificidad de la institución escolar.
2º) La responsabilidad de la custodia del patrimonio documental escolar.
3º) El voluntariado.
4º) La organización de la consulta pública.
5º) El problema del financiamiento.

La especificidad de la institución escolar

El primer punto que mencioné es la especificidad de la institución escolar. El imaginario colectivo sitúa en su interior docentes y alumnos; poco se sabe de la participación de personas que desempeñan otros roles y cuya ausencia hace imposible, a menudo, la concreción de la finalidad propia de la escuela: transmitir saberes. Hay un responsable del conjunto: director, rector o el nombre que la jurisdicción haya definido para el cargo. Hay uno o más personas que realizan tareas de orden netamente administrativo. Hay personal de maestranza o auxiliares no docentes. Dependiendo de las particularidades de la institución en cuestión, puede haber también profesionales médicos y paramédicos, permanentes u ocasionales, personal abocado a la seguridad, encargados de hacer reparaciones o refacciones, personal asignado a la cocina y/o comedor, bibliotecarios, integrantes de gabinetes psicopedagógicos.

Sin embargo, no encontraremos un empleado asignado a las tareas que demanda el archivo, pese a que es obligación de la institución escolar conservar en forma permanente una gran cantidad de documentación producida en el decurso de su labor pedagógica. En la Pcia. de Buenos Aires, la responsabilidad sobre el archivo recae en el secretario de la escuela, una más entre sus numerosas tareas; y no se pretende de él que tenga una formación apropiada para ocuparse de tales menesteres. Además de que la exigencia cotidiana de su función difícilmente le deje el tiempo necesario para hacerlo.

1 Comunicación personal, Lic. A. Ghizzardi.

Como señala acertadamente Julieta Sepich, de la Dirección Nacional de Patrimonio y Museos de la Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación (Argentina), "en algunas instituciones el archivo ni siquiera figura en su organigrama". Podemos comparar dicha afirmación con esta otra de Heredia Herrera:

> *"Los Archivos están integrados en Sistemas, y de no estarlo es conveniente conseguirlo, para establecer los consiguientes subsistemas y redes.*
>
> *Dicho esto con carácter general, el reconocimiento de un Archivo empieza por su posición dentro de un subsistema o de una red que nos develará a simple vista su titularidad y sus funciones o, mejor, la prioridad de éstas. Dicho reconocimiento continúa por el local o edificio que ocupa, por sus instalaciones y equipamiento, por sus recursos humanos y económicos, y, como no, por el número y volumen de sus fondos y colecciones y por el valor informativo de éstos […]".*[2]

Si nos detenemos a observar planos de edificios escolares, es improbable que encontremos en ellos un espacio particularmente destinado a la conservación y guarda de los mencionados documentos. Estarán en la Secretaría mientras haya lugar, y luego serán transferidos a habitaciones ociosas o previamente destinadas a otros fines. Por lo tanto, casi con seguridad no contarán con las condiciones adecuadas para su almacenamiento, tanto en lo referido a mobiliario, como ventilación, humedad, temperatura o protección frente a agentes físicos o biológicos de deterioro.

Imaginemos el volumen que ocupa la documentación generada en una escuela de, por ejemplo, 1.000 alumnos. ¿Qué cantidad de personal tiene una escuela con esa matrícula? Podríamos estimarla en alrededor de 40 personas, si es de nivel primario, hasta unas 200 si es de nivel secundario o terciario. Es decir, quizás 1.200 legajos… anuales! Más los registros de matrícula (uno por año, tal vez), los registros de asistencia de personal, de asistencia de alumnos, las planillas y libros de calificación de alumnos, las calificaciones de los docentes, los estados administrativos relacionados con la prestación de servicios (licencias, reemplazos, traslados, sueldos), los instructivos y circulares emanados de la superioridad, las notificaciones, los estados referidos a situaciones de disciplina, los libros de actas, la correspondencia, los informes pedagógicos, y aún podríamos continuar detallando…

Ahora, supongamos que la escuela tiene 2.000 o 3.000 alumnos, y multipliquemos la producción documental. Por cada año. ¿Podemos, entonces, imaginar el volumen que acumula una escuela de 20 años, una de 50, una de 100?

¿Quién se ocupará de mantener ordenado y en buen estado de conservación ese acervo? Desde mi punto de vista, está clara la necesidad de que haya un profesional idóneo a cargo de la tarea, al interior de las escuelas. Y una dependencia que reúna las características indicadas por la Archivonomía.

El segundo punto que me que me interesa someter a consideración del auditorio es

2 Heredia Herrera, Antonia. "¿Qué es un archivo". Exposición y Conferencias Internacional de Archivos (Excol'07) 23 al 27 de Mayo, 2007. Bogotá (Colombia). Sevilla 29 de abril 2007. Consultado en: http://www.archiext.com/archique1.asp

La responsabilidad de la custodia del patrimonio documental escolar

"Los seres humanos hacen su propia historia,
aunque bajo circunstancias influidas por el pasado"
***Karl Marx** (1818–1883)*

Siguiendo a Manuel Vázquez, definimos el patrimonio como *"el conjunto de bienes que recibimos de nuestros antecesores, que nosotros utilizamos y procesamos, para pasarlo enriquecido a la generación siguiente"*, en tanto *"objetos físicos, jurídicos y culturales, que constituyen una `herencia´."* Consecuentemente, *"Patrimonio Documental Archivístico es el conjunto orgánico de documentos nacidos de gestión que hemos recibido del pasado, a los que sumamos los que formaron parte de nuestra vida y que elegimos -luego de haberlos usado– para que sean portadores de nuestra identidad y alimenten la memoria de hechos significativos de la comunidad."*

"El patrimonio documental de la historia, los archivos generales e históricos en nuestro país no nos pertenecen a nosotros, sino a la gente, es parte de las generaciones presentes y futuras y por eso debemos poner empeño en que no se pierdan, en que se conserven porque si ocurre lo contrario, perdemos parte de nuestra historia y nuestra identidad" .[3]

Estamos regidos por el pasado aunque, si miramos a nuestro alrededor, nadie parece comprenderlo. Pero si nos detenemos a pensar en ello, advertiremos que el pasado ha sido siempre más importante que el presente. El presente es como una isla de coral que asoma sobre el agua, pero que se asienta sobre millones de corales muertos bajo la superficie, que nadie ve. [4]

Dados los problemas que suscitan la memoria y el olvido en el plano social, vale preguntarnos ¿quién y cómo determina qué se debe recordar y qué se debe olvidar? ¿Qué consecuencias tiene esto para el funcionamiento de la sociedad? [5]

Cuando hablamos de patrimonio cultural, -nos dice Antonio Donini– no podemos separar los productos de la cultura material de los símbolos y valores significativos de dicha cultura. Por consiguiente, carece de sentido la distinción entre patrimonio tangible e intangible, ya que ambos son inseparables: el patrimonio tangible (cultura material) adquiere "significado" por el patrimonio intangible (cultura inmaterial), y éste, a su vez, necesita hacerse "visible" (adquirir "materialidad") a través de aquél. [6]

*"*El patrimonio no es algo cuya captación sea innata*"*[7], más allá de que quienes trabajemos con él lo vamos naturalizando hasta alcanzar cierto grado de obviedad. Para la comunidad el patrimonio nunca es algo obvio; decía Goethe: *"*Solamente se

---

3 "Sin archivos se pierde parte de la propia historia e identidad" en *El Diario de Paraná*, Año 14 Edición nº 4623 Paraná – Entre Ríos – Argentina – Jueves, 8 de Octubre de 2009. Consultado en: *http://www.eldiariodeparana.com.ar/textocomp.asp?id=169313*

4 Íd.

5 Comunicación personal, Lic. A. Ghizzardi.

6 Donini, Antonio: "El patrimonio intangible". VIII Congreso Internacional de Rehabilitación del Patrimonio Arquitectónico y Edificación. Consultado en: *http://www.cicopar.com.ar/congreso/p-donini.htm*

7 Giunta, Rodolfo. "Concientización y sensibilización patrimonial de la comunidad". Consultado en: *http://www.patrimoniohistorico.org.ar/articulos/81-concientizacion-y-sensibilizacion-patrimonial-de-la-comunidad.html*

ve lo que ya se conoce y se entiende", así es que debemos pensar en la necesidad de formación y capacitación adecuada para su visibilización. En este sentido, el primer paso para la concientización y sensibilización patrimonial de la comunidad consiste en su incorporación en la currícula escolar, […] con la correspondiente capacitación a los docentes porque de poco sirve incorporar el tema si no se sabe como transmitir los contenidos. [8]

> *"Para la comunidad, el patrimonio como ente cultural […], representa un conjunto de prohibiciones que "nos alejan" del mismo en tanto además de no poder tocarlo ni fotografiarlo, muchas veces se interponen cordones, placas de acrílico o vitrinas, todo lo cual parecería ser un obstáculo para disfrutarlo libremente por todos los cuidados que han de tenerse en cuenta. Por cierto si estas conductas se automatizan por una práctica constante, dejan de ser un obstáculo y, simplemente, se cumplen, al igual que me detengo frente a un semáforo en rojo."* [9]

Otro aspecto que quiero abordar en este ítem es el relativo al aumento constante de documentos mientras la escuela continúe funcionando.

Hago mías las palabras de Marta Ruffeil para resaltar que

> "la acumulación racional de la creciente documentación moderna se descontrolaría a corto plazo sin una adecuada administración documental.
>
> Es bien sabido que, a pesar de los esfuerzos de muchos archivistas, por lo general el funcionario, el administrador o el analista presupuestario, no asignan ninguna prioridad al valor histórico de los documentos – aunque se lo reconozcan.
>
> […] el apoyo financiero para el sector archivos resulta, en los hechos, escasamente prioritario.
>
> Es muy importante tener en cuenta esta realidad, porque la proporción de archivos administrativos que existe supera en mucho al número de archivos históricos. De esto surge que el crecimiento profesional depende fundamentalmente del crecimiento del archivo administrativo. Y es precisamente el sector administrativo de la administración pública, y no el que representa a instituciones dedicadas a la historia, el que provee fondos, asigna puestos, arbitra funciones y toma decisiones e impone políticas financieras.
>
> A esto debe sumarse la imagen diluida y hasta negativa que los administradores y el público en general tienen de los archivos y archivistas. Aunque rechacemos esa imagen por ser el resabio de una mentalidad ya superada – que asocia a los archivos con documentos que sirven e interesan a muy pocos y que son, básicamente, depósitos de papeles viejos – hay que reconocer, muy lamentablemente, que la experiencia del pasado justifica en buena medida esa imagen.
>
> Hasta los historiadores, que por ser los eventuales beneficiarios de una buena administración documental deberían estar en la vanguardia de los que apoyan el desarrollo archivístico, en la mayoría de los países latinoamericanos están en mora en brindar su amplio apoyo. De cualquier manera, "tampoco los usuarios hoy son prioritariamente los investigadores, los historiadores. Administración y ciudadanos, al ejercitar el derecho al acceso de los documentos y a la informaci-

---

8 Íd.

9 Íd.

ón, han ganado puestos a aquéllos".[10] "[…] sin la vigencia de un programa de administración documental, la mera acumulación de fondos, indiscriminadamente, sólo servirá para perpetuar una imagen deteriorada de los archivos. ¿Deseamos más de lo mismo? ¡No!" [11]

También el concepto de material archivable ha evolucionado y hoy no puede limitarse sólo a documentos escritos; es necesario extender la noción y aplicarla al conjunto de documentos, ligados con la actividad de los servicios administrativos, cualquiera sea su soporte: impresos, mecanografiados, sonoros, fotográficos, cinematográficos, planos y diseños técnicos. Esta responsabilidad de conservación del patrimonio documental, implica la obligación de no limitar su campo de acción a los documentos originados en las administraciones públicas, sino también ocuparse de los provenientes de entidades parapúblicas, comunidades, empresas económicas, de familias y de individuos. Es decir que la responsabilidad hoy se ha extendido a todo el conjunto del patrimonio archivístico – histórico, sin consideraciones de fecha, de naturaleza material o de estado jurídico.[12]

Para los especialistas en educación, la producción pedagógica de las escuelas es la que mayor interés despierta a los fines de la investigación histórica, aunque a menudo es la más difícil de hallar en el conjunto de documentos que son de guarda obligada. Sin embargo, el ojo avisado, y la inteligencia metodológica nos permiten descubrir los indicios de las prácticas y la cultura escolar de otrora, merced a la sistematización y entrecruzamiento de datos.

Desde esta perspectiva, la valoración y selección documental ya no pueden obedecer solamente a las regulaciones administrativas y a la técnica archivística, sino que será necesario incorporar criterios provenientes del ámbito historiográfico.

El concepto de red ligado al ciclo vital de los documentos determina la ruptura de la frontera entre los Archivos administrativos y los históricos, asumiendo que el histórico no es distinto, sino culminación de los administrativos que le anteceden.13

El archivista que necesita la escuela debe conocer y comprender las especificidades institucionales y las peculiaridades que caracterizan la producción documental en cada etapa del ciclo vital, para poder mantenerlo organizado en función de la demanda, realizar con acierto la valoración y oportunamente el expurgo.

Vayamos ahora al tercer punto enunciado en la introducción.

---

10 Heredia Herrera, Antonia. "¿Qué es un archivo". Exposición y Conferencias Internacional de Archivos (Excol'07) 23 al 27 de Mayo, 2007. Bogotá (Colombia). Sevilla 29 de abril 2007. Consultado en: *http://www.archiext.com/archique1.asp*

11 Ruffeil, Marta. "O papel estratégico do arquivista nas instituições públicas e privadas". Consultado en: *http://www.aargs.com.br/cna/anais/marta_ruffeil.pdf*

12 Bautier, Robert Henri. La función de los archivos; la misión de los archivos y las tareas de los archivistas, (Proceedings of the 11th and 12th International Conferences, of the Round Table of Archivists, Bucarest 1969, Jerusalem 1970, 1972) En *La Administración Moderna de Archivos y la Gestión de Documentos: El Prontuario RAMP*. París, Diciembre de 1985. Citado por Víctor Hugo Arévalo Jordán en **"**Proyectualidad y conocimiento en los archivos del tercer milenio", consultado en: *http://www.mundoarchivistico.com/index.php?menu=articulos&accion=ver&id=142*

13 Heredia Herrera, Antonia. "¿Qué es un archivo". Exposición y Conferencia Internacional de Archivos (Excol'07) 23 al 27 de Mayo, 2007. Bogotá (Colombia). Sevilla 29 de abril 2007. Consultado en: *http://www.archiext.com/archique1.asp*

El voluntariado

La gente servicial y modesta suscita una admiración inmediata. Las organizaciones suelen ver como una bendición a los que están dispuestos a asumir las pesadas, monótonas y poco gloriosas tareas que otros rechazan o que nadie más está en condiciones de hacer.

Luciano Álvarez *(El camarada archivista)*[14]

Entre las numerosas virtudes del proyecto encabezado por la BNM[15] para la preservación de nuestro patrimonio histórico escolar, está la de capitalizar la cooperación voluntaria de diferentes miembros de las comunidades educativas, que por distintas razones se sienten impelidos a participar en el mismo.

Como mencioné anteriormente, docentes, alumnos, ex-alumnos y otros miembros de nuestra comunidad comprometen su esfuerzo a través de contratos verbales y éticos, empeñan tiempo, se capacitan, robustecen la continuidad de la labor de recuperación del acervo documental y se hacen dignos merecedores de respeto y encomio por este hecho. En nuestro caso, como en muchos otros, únicamente a cambio de la gratificación moral e intelectual que puede reportar esta tarea. Sin embargo, muchos colaboradores tienen otras prioridades, igualmente respetables, y su dedicación al proyecto se verá afectada, cuando no subordinada, a cuestiones ajenas al mismo.

Los alumnos deben avanzar en su carrera, obtener su título de grado y, probablemente, partir en busca de su destino laboral. Quizás de las nuevas cohortes de estudiantes surjan algunos que deseen incorporarse y será necesario –en consecuencia– repetir la capacitación e integrarlos en los siguientes tramos del trabajo. Tendrán una visión fragmentada del proceso; no obstante, su participación será no sólo valiosa sino valorada.

También los demás participantes pueden verse atraídos por otros proyectos o, presionados por circunstancias de la vida, abandonar éste transitoria o definitivamente.

La importancia de constituir un equipo de trabajo más o menos permanente se exhibe entonces en toda su magnitud. Si bien el compromiso es institucional, la cruda realidad es que el voluntariado es un camino horadado por baches más o menos profundos, que obstaculizan una fluida circulación.

Otra vez aparece, en mi opinión, la necesidad de establecer cargos y salarios para preservar la continuidad de un programa de rescate del patrimonio que, día a día, adquiere –felizmente– mayor relieve y alcance a nivel nacional.

Tal vez no sea necesario, al inicio, pensar que cada escuela debe tener un archivista. Pero al menos las instituciones involucradas en este programa lo necesitan con toda seguridad, y muchas de las razones que hay para ello se exponen en el punto siguiente.

Por otra parte, parece legítimo preguntarse por las políticas públicas relacionadas con los archivos y con la educación. Algunas jurisdicciones, la Pcia. de Buenos Ai-

---

14 http://historico.elpais.com.uy/08/10/11/predit_374900.asp

15 BNM: Biblioteca Nacional del Maestro

res donde trabajamos, por ejemplo, ofrecen preparación profesional en esta especialidad[16], enmarcada en el sistema educativo formal. Sin embargo, no disponen de nichos laborales para los graduados, aun cuando el desarrollo de la disciplina ha demostrado hace tiempo su importancia.

Entonces, creo que el Estado debería ser capaz de responder a las necesidades de los ciudadanos, promoviendo la implementación de mejores prácticas en el sector estatal y el desarrollo de más y mejores profesionales con vocación por lo público.

Me pregunto, también, si se pueden desarrollar herramientas que permitan a la sociedad civil incrementar su capacidad de participación en las políticas del Estado.

A quienes trabajan con el objetivo de contribuir a mejorarlas en todo su proceso se les torna evidente que estos momentos requieren una mayor articulación de esfuerzos de los diversos actores de la sociedad -públicos, privados, organizaciones no gubernamentales y académicos– en pos de generar nuevas y creativas respuestas para enfrentar los desafíos.[17]

A continuación quiero referirme al cuarto punto.

La organización de la consulta pública

Quien controla el pasado controla el futuro,
Quien controla el presente controla el pasado.

George Orwell
(El león y el unicornio)

La finalidad de los archivos, según Arévalo Jordán, es servir a los intereses de la investigación, en el sentido más amplio del término, y la condición fundamental para lograrla es que se encuentren perfectamente organizados desde su comienzo.

Los archivos son en sí mismos, por definición, centros de investigación histórica, y sus publicaciones (comenzando por sus inventarios), tienen una naturaleza científica y contribuyen, por ello mismo, con otras instituciones dedicadas a la investigación, al progreso de la historia. Su aprovechamiento exige la publicación de inventarios y otros instrumentos de trabajo, medios de acceso a los documentos.[18]

La utilización de los materiales se ve aun facilitada por la edición de volúmenes de fuentes, reivindicada por algunos autores como la primera de las tareas de servicio de los archivos. Asimismo, la publicación de estudios de historia de las instituciones cuyos fondos se conservan en los archivos constituye una inapreciable introducción a la utilización de dicho acervo. No es éste un aspecto menor de la actividad de los archivos sino que debe ser considerado como absolutamente esencial. [19]

16 Desde 1983.

17 Ducoté, Nicolás. "En tiempos de incertidumbre, es clave unir esfuerzos y compromisos". CIPPEC, publicado en *El Cronista*, 16/12/2008.

18 Walne, Peter (comp.) *Techniques modernes d'administration des archives et de gestion des documents: recueil de textes. UNESCO.*

19 Id.

Quizás otros organismos puedan colaborar con los archivos en la preparación de estos estudios, tales como las universidades o centros de investigación. En ese caso, debe ofrecérseles lo más rápidamente posible el acceso a los materiales y efectuarse acuerdos que determinarán prioridades. Editar colecciones de documentos y/o inventarios analíticos implica grandes esfuerzos e importantes gastos en desmedro, posiblemente, de la puesta en valor de una masa importante de los fondos documentales si no se dispone de los recursos humanos y económicos suficientes.

En contrapartida, los archivos tienen la obligación de prestar todo el auxilio posible a dichos organismos para facilitarles el trabajo, lo que puede hacerse bajo diversas formas.

En el aspecto material, los archivos pueden recibirlos en sus propios locales –si tienen la capacidad adecuada– e incluso poner a disposición a tiempo parcial parte de su personal –si lo tiene-.

También podrían establecer los archivos su propio plan de trabajo tomando en cuenta las necesidades de los centros de investigación.[20]

En ocasiones, los archivos proceden según las demandas que reciben, ya sea de organismos de investigación o de personas aisladas, y ello da lugar a la preparación de catálogos de un cierto tipo de documentos.

Puede ocurrir que, ante la falta de iniciativa de otras entidades y para llenar alguna laguna de la investigación histórica, los propios archivos tomen la decisión de afectar parte de su personal a un determinado tipo de trabajo histórico.

Pero el caso más frecuente, según explican los especialistas, es que los archivistas colaboren a título personal con instituciones o comisiones de investigadores o de publicaciones. Esta tarea puede absorber una pequeña parte del trabajo del archivista, o bien una porción significativa de su tiempo.

Otra posibilidad a considerar es la concurrencia de grupos de estudiantes interesados en recoger información para alguna tarea que les fuera asignada en sus clases, y que pueden estar acompañados o no por sus docentes; en cualquier caso, la visita al archivo y la búsqueda y consulta de las fuentes debe estar a cargo de un profesional archivista, que sabrá dónde se encuentra el material solicitado y el modo de salvaguardarlo cuando se lo utiliza.

Pues bien, cualquiera de las situaciones que acabo de describir no es la nuestra. ¿Por qué? Simplemente porque no tenemos ni local apropiado para recibir consultantes ni personal fijo destinado a ese sector de la escuela, como ya he explicado anteriormente.

Es necesario destacar, igualmente, que la actividad propia del establecimiento genera a diario documentación que corresponde al archivo activo, la cual dentro de años pasará a integrar el patrimonio del histórico. Como mencioné al comienzo, ese sector recae sin ningún género de dudas, bajo la responsabilidad del Secretario de la escuela. Conviene, sin embargo, aclarar que la frontera entre una y otra etapa del archivo es algo difusa. En la actualidad, la archivología nos habla de un equilibrio indispensable entre el archivo histórico y el archivo activo.

20 Íd.

Habrá, pues, que organizar, preservar y dar acceso a consultas e investigaciones todo el material no reservado que la unidad educativa disponga y que su archivo vaya a recibir en el futuro, que implique validar de manera fidedigna la historia de la educación local, regional o nacional.

En los ambientes académicos existe hace tiempo el reconocimiento de la escuela como una de las instituciones fundamentales de la sociedad contemporánea, espacio especializado en la producción y reproducción de la cultura; ello la sitúa, por tanto, como una localización privilegiada para comprender las dinámicas y los conflictos que involucra esa misma producción cultural. [21]

El debate sobre las culturas escolares constituye hoy por hoy una temática particularmente atractiva en el campo de la historiografía educativa. Aquí mismo, en este pujante Brasil, hay una nada despreciable cantidad de producción académica al respecto. Debemos considerar en su interior el interés por la historia de las propias instituciones escolares, la sociología del currículo, las políticas de formación docente, la configuración y la representación de los sistemas educativos y de sus establecimientos, la definición de los saberes escolares, las relaciones entre el campo académico y el escolar, así como las relaciones sociales gestadas al interior de la escuela y las relaciones entre la institución y el entorno a lo largo del tiempo.

Es en ese contexto que la documentación producida por dichas instituciones adquiere relevancia para el investigador. Los espacios de información especializada son fundamentales para el apoyo a la investigación.

El caso particular de la escuela en la que trabajo, que desde hace diez años prepara Profesores de Historia, amerita aún con más fuerza la idea de proporcionar un ámbito adecuado para la formación docente en el marco teórico de la investigación-acción. El repositorio que estamos tratando de convertir en Archivo es el lugar más indicado para que nuestros estudiantes se inicien y se ejerciten en la práctica investigativa. Para ellos, para sus docentes, para los miembros de la comunidad académica en general, para la sociedad toda, es necesario crear las condiciones que permitan el acceso a los materiales acumulados, garantizando la seguridad jurídica de los mismos y de su contenido, de acuerdo a la normativa vigente en nuestro país.

También la facilitación de la gestión documental activa, el control del movimiento documental en sus distintas etapas, la innovación funcional y tecnológica en la administración del archivo requiere la participación de personal idóneo.

Se han introducido nuevas tecnologías que se renuevan constantemente, cuya utilidad, ventajas y limitaciones, especificaciones técnicas, sistematización y normalización, se discute hoy por hoy en numerosos foros del ambiente profesional.

Todo ello exigirá la dotación de recursos materiales y humanos.

Para cerrar, haré algunas consideraciones sobre:

21 Martins, Maria do Carmo. Os desafios para a organização do Centro de Memória da Educação da UNICAMP, ou de como constituir coletivamente um "lugar de memória".

El problema del financiamiento

[…] una lectura más aguda acerca de los gastos que se hacen en educación y las desigualdades que hay en esos gastos, pone de manifiesto que el problema va mas allá de los recursos disponibles y tiene que ver con la manera de distribuirlo, y en general, con una mirada política peculiar sobre lo que es la educación pública.

***Marco Kremerman*[22]**

Argentina, como Brasil, es un país federal. Sin embargo, la organización política e institucional de ambos entraña importantes diferencias. En mi país la prestación del servicio educativo está descentralizada completamente desde 1993 al nivel de las provincias, aunque hay aspectos que se resuelven desde el nivel nacional y por acuerdos entre las autoridades jurisdiccionales. De modo que se puede describir como una forma de d*esconcentración* de las responsabilidades a unidades subnacionales pero con poder de decisión limitado.

Algunos autores[23] invocan razones financiero-administrativas y macroeconómicas antes que sectoriales en el origen de esta reforma, por la cual se otorgaron amplias responsabilidades a las provincias en algunas áreas.

De acuerdo a la información que conozco, "la descentralización de la educación en Brasil hacia los estados federales, presenta una heterogeneidad de experiencias. La autonomía de los estados, propició una variedad de procesos según áreas geográficas y niveles de provisión implicados, por la ausencia de un marco normativo preciso. A partir de 1995 el gobierno central empieza a normar y regular este proceso promoviendo la equidad inter estadual. En algunos estados la educación es sólo responsabilidad del Estado; en otros lo es de la municipalidad e inclusive se identifican casos de responsabilidad compartida entre el Estado y la municipalidad. […]

El argumento de la descentralización de la educación a los gobiernos locales como mecanismo para mejorar la eficiencia en la asignación de los recursos y la capacidad de respuesta del gobierno frente a las demandas locales, se sustenta en que los gobiernos locales disponen de mejor información que el gobierno central acerca de las necesidades y preferencias de la población local y a su vez que esta población tienen mayor conocimiento de las acciones del gobierno local que del gobierno central."[24]

La forma de financiamiento más frecuente han sido las transferencias intergubernamentales. En algunos países el gobierno central asigna mayores recursos provenientes de impuestos para cubrir estos gastos o tiene la expectativa de que los costos de asignar mayores rentas a la educación se reparta también entre los gobiernos locales. Algunos gobiernos centrales o intermedios otorgan cierta autonomía a los gobiernos locales al permitirles incrementar los gastos locales en áreas prioritarias en educación. Estas políticas, implementadas en la etapa conocida como "neoliberal" y aparentemente abandonadas en la actualidad, han dejado –por lo menos– resabios de magnitud considerable. Aunque podríamos discutir si realmente han sido abandonadas.

22 Economista Pontificia Universidad Católica, Investigador del Observatorio Laboral de la CUT, Miembro Consultivo del OPECH

23 Véase Gallo Ribera y Guerra Pasco.

24 Íd.

La responsabilidad en la construcción y el mantenimiento de las escuelas está compartida entre los niveles de gobierno; por ejemplo el nivel intermedio provee los recursos para la construcción y rehabilitación, y el nivel local conduce las rutinas de mantenimiento.

En la historia reciente argentina se ha utilizado con frecuencia la estrategia de elaborar proyectos desde las instituciones educativas con vistas al mejoramiento del servicio, que podrían resultar financiados en función de su mérito por el gobierno nacional con el acuerdo implícito de la jurisdicción subalterna.

Tener un proyecto a concretar, seleccionar las personas idóneas para realizarlo, programar y ejecutar acciones para irlo concretando y solucionar problemas que puedan obstaculizarlo, en fin, gestionarlo, implicará modificar organizaciones inadecuadas, cambiar normas, procesos, procedimientos que no se ajustan al proyecto que se quiere desarrollar, y finalmente, generar recursos y administrarlos para realizar las acciones que se necesitan.

Entiendo, como Kremerman, que la política de financiamiento de la educación debe estar al servicio de un proyecto educativo y no al revés. En la medida que se defina qué proyecto educativo queremos, podremos saber con mayor certeza cuántos recursos necesitamos y cuáles deben ser las características principales de las políticas a implementar.

Los sectores de la educación y la cultura requieren para su operación de condiciones, recursos, instituciones, instrumentos y políticas públicas. Por ello, es necesario contar con un marco jurídico integral que establezca los principios y oriente una política de Estado con el fin de establecer reglas claras y conducentes para su desarrollo, fundamentadas en la observación continua de las actividades culturales. [25]

La "enfermedad de los costos"[26] o teoría de la "fatalidad de los costos" de Baumol y Bowen, que rescatamos del estudio de las industrias culturales, constituye una justificación más, puramente económica, de la necesidad de la intervención pública en el sector cultural, ya sea a través de subvenciones directas o proveyendo estímulos para el patrocinio empresarial. En efecto, en Montevideo ha sido fundamentalmente gracias al trabajo voluntario de un sinfín de artistas decididos a ejercer su vocación, que la actividad teatral independiente ha podido sobrevivir a un estado de "crisis permanente".

De la misma manera, el Proyecto que insisto en concretar para recuperar un archivo escolar depende básicamente del voluntarismo de un grupo de personas comprometidas con la idea.

---

25 Piedras, Ernesto. "Indicadores de cultura. Observatorios culturales ¿para qué?

26 Esta característica señalada para las artes escénicas tiene consecuencias desde el punto de vista económico, las cuales fueron descritas por primera vez en 1966 por dos economistas norteamericanos, Baumol y Bowen cuando llevaron a cabo una investigación para un grupo de orquestas de Estados Unidos y Gran Bretaña, de donde surgió su ley sobre "la fatalidad de los costos de los espectáculos en vivo". Su razonamiento es el siguiente: las artes escénicas son un sector intensivo en factor trabajo con pocas posibilidades de incrementar la productividad del trabajo. Mientras que el sector industrial de la economía puede compensar los aumentos salariales con incrementos en la productividad, los espectáculos en vivo no pueden hacerlo. Si los salarios de los trabajadores de las artes escénicas aumentaran al mismo ritmo que los salarios de los trabajadores del sector industrial, entonces, los costos de producción de un espectáculo en vivo subirían permanentemente sin poder ser compensados con más productividad. (Citado por Natalia Nollenberger y Tania Cruz).

¿Dónde está el Estado? Desde el Ministerio de Educación de la Nación se nos ha asistido con capacitación y pequeños subsidios monetarios para la adquisición de insumos indispensables. Desde la jurisdicción de la que depende el establecimiento, la Pcia. de Buenos Aires, se nos ignora.

A fines del 2011 entró en vigencia el nuevo Reglamento *General de las Instituciones Educativas de la Provincia*, que en el artículo 186 y siguientes prescribe el establecimiento del Archivo Histórico Escolar como parte del Proyecto Institucional, pauta su organización y promueve la consulta por parte de investigadores. No hace ninguna referencia a los recursos humanos ni materiales para concretarlo.[27]

En conclusión

Los espacios institucionales dan lugar a nuevas experiencias desde variados ángulos.

En nuestro caso, "descubrir" el repositorio, generar el proyecto de puesta en valor, iniciar el camino desde el asombro y la ingenuidad profesional, avanzar sin pausa, alimentar esperanzas, contemplar con ilusión los progresos, de la misma manera que observamos el crecimiento del hijo que se pone "los pantalones largos" –decíamos en otra época– nos desafía para afrontar las etapas por venir y nos pone más exigentes.

Cito a Graciela Distéfano: *"…en este hacer de la nada, o con lo que nos parece tan poco, es que reclamo la atención, para contemplar cómo se despliegan estas conductas generativas de transiciones hacia nuevos tiempos, hacia nuevos espacios socioculturales que están operando a manera de resignificaciones creativas y operativas de rituales de pasaje."* [28]

Por mi parte, reclamo: la visibilización del archivo, el compromiso de las autoridades institucionales, locales, jurisdiccionales y nacionales para la concreción del Proyecto, legislación completa y razonable, reclamo el espacio, el personal, es decir la asignación de recursos materiales y humanos, la opción a gestar centros de investigación escolar, la profesionalización, reclamo, en fin, las condiciones para hacer historia.

Bibliografía

Baumol, William; Bowen, William, **Performing Arts**. The Economic Dilemma, Nueva York, Ed. Twenty Century Fund, 1966.

Bautier, Robert Henri. La función de los archivos; la misión de los archivos y las tareas de los archivistas, (Proceedings of the 11th and 12th International Conferences, of the Round Table of Archivists, Bucarest 1969, Jerusalem 1970, 1972) En La Administración Moderna de Archivos y la Gestión de Documentos: El Prontuario RAMP. París, Diciembre de 1985. Citado por Víctor Hugo Arévalo Jordán en **"**Proyectualidad y conocimiento en los archivos del tercer milenio", consultado en: http://www.mundoarchivistico.com/index.php?menu=articulos&accion=ver&id=142

27 http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/default.cfm?path=reglamento_general/default.htm

28 Distéfano, Graciela. "Ritos de pasaje." Consultado en: http://www.artealdiaonline.com/Argentina/Periodico/165_Julio_2009/Ritos_de_pasaje

Cortés Isaías, Juan I. La transferencia primaria y la selección documental. Consultado en: http://adabi-ac.org/investigacion_arch_civil/memorias/paginas/articulo_706.htm

Distéfano, Graciela. "Ritos de pasaje." Consultado en: http://www.artealdiaonline.com/Argentina/Periodico/165_Julio_2009/Ritos_de_pasaje

Donini, Antonio: "El patrimonio intangible". VIII Congreso Internacional de Rehabilitación del Patrimonio Arquitectónico y Edificación. Consultado en: http://www.cicopar.com.ar/congreso/p-donini.htm

Ducoté, Nicolás. "En tiempos de incertidumbre, es clave unir esfuerzos y compromisos". CIPPEC, publicado en El Cronista, 16/12/2008.

Gallo Rivera, María Teresa y Guerra Pasco, Liliana Gaby (2001). "Las capacidades de gestión de los sistemas educativos locales: determinación de una línea base en zonas urbano marginales y rurales del departamento de Piura." Consultado en: http://dide.minedu.gob.pe/xmlui/handle/123456789/226

Giunta, Rodolfo. "Concientización y sensibilización patrimonial de la comunidad". Consultado en: http://www.patrimoniohistorico.org.ar/articulos/81-concientizacion-y-sensibilizacion-patrimonial-de-la-comunidad.html

Heredia Herrera, Antonia. "¿Qué es un archivo?". Exposición y Conferencia Internacional de Archivos (Excol'07) 23 al 27 de Mayo, 2007. Bogotá (Colombia). Sevilla 29 de abril 2007. Consultado en: http://www.archiext.com/archique1.asp

Kremerman, Marco (s/f). "Por Una Política de Financiamiento al Servicio de la Educación". Observatorio chileno de políticas educativas. Consultado en: http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/marco_rev_docencia.pdf

Martins, Maria do Carmo. Os desafios para a organização do Centro de Memória da Educação da UNICAMP, ou de como constituir coletivamente um "lugar de memória".

Nollenberger, Natalia y Cruz, Natalia (2011). "Análisis económico del teatro independiente en Montevideo: una aproximación al problema de la fatalidad de los costos". En *La cultura en Uruguay: una mirada desde las ciencias económicas*. Coord. y Edición: Carolina Asuaga. Fundación de cultura universitaria. Consultado en: http://www.ccee.edu.uy/investigacion/cultura/2012-08-17_LaCulturaEnUruguay+tapa.pdf#page=74

Piedras, Ernesto. "Indicadores de cultura. Observatorios culturales ¿para qué?". EP Cultura 5 – final 7/22/08 4:05 PM Page 26. Consultado en: http://www.observatoriosciudadanos.org.mx/publicaciones/Observatorios%20culturales_EPiedras_Este%20Pa%C3%ADs%20Agosto%202008.pdf

"Sin archivos se pierde parte de la propia historia e identidad" en *El Diario de Paraná*, Año 14 Edición nº 4623 Paraná – Entre Ríos – Argentina – Jueves, 8 de Octubre de 2009. Consultado en: http://www.eldiariodeparana.com.ar/textocomp.asp?id=169313

Rosales Bada, Amanda. Cultura archivística y formación profesional**.** Consultado en: http://adabi.webxsp.com/adabi/investigacion/articulo.jsp?id=89

Ruffeil, Marta. "O papel estratégico do arquivista nas instituições públicas e privadas". Consultado en: http://www.aargs.com.br/cna/anais/marta_ruffeil.pdf

Walne, Peter (comp.) Techniques modernes d'administration des archives et de gestion des documents: recueil de textes. UNESCO. Hay edición castellana: La administración moderna de archivos y gestión de documentos: el prontuario *RAMP***.** Paris: UNESCO, 1985, 532 p. Consultado en: http://www.unesco.org/webworld/ramp/html/r9006e/r9006e00.htm

ARQUITETURA ESCOLAR E HISTÓRIA ORAL: RELATOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO COLÉGIO ESTADUAL E ESCOLA NORMAL JOÃO GOMES DE ARAÚJO, DÉCADA DE 1960

Patrícia Campos Magalhães[1]
Cilmara Aparecida Ribeiro[1,2]
1. Etec João Gomes de Araújo, em Pindamonhangaba
2. Faculdade de Tecnologia de Guaratinguetá

Introdução

Em 1931, o Ginásio Municipal, atual Escola Técnica Estadual "João Gomes de Araújo", foi instalado no Palacete Visconde das Palmeiras, construído entre 1850 e 1854 para moradia da família de Antônio Salgado Silva, capitão da Guarda Imperial. Alguns anos após, na década de 1920, o prédio foi adaptado para abrigar a "Faculdade de Pharmácia de Pindamonhangaba" e a Escola Normal.

Após o fechamento da faculdade e a transferência da Escola Normal para outra cidade, o prédio abrigou, a partir de 1931, e por trinta anos, os alunos do Ginásio Municipal, atual Etec João Gomes de Araújo.

A cidade, na década de 1950, iniciava um processo de transformação industrial e o espaço não era suficiente para atender à demanda da cidade. O prédio precisava de manutenção e as instalações estavam obsoletas para a necessidade pedagógica da instituição.

Além da pesquisa em arquivos escolares, na legislação pertinente, no jornal Tribuna do Norte, foram realizadas duas entrevistas com o objetivo de relatar a utilização do espaço pedagógico da instituição na década de 1960.

A responsabilidade da construção do Novo Prédio

Em busca do contexto sobre a construção do prédio, foram localizadas diversas leis de autorização do uso do dinheiro público para construção da instituição.

Observa-se que o impulso para a construção do novo prédio veio da Prefeitura. A primeira Lei, nº 400, de 17 de julho de 1958, autoriza a desapropriação do terreno para a construção da escola e a doação do mesmo para o Instituto de Previdência do Estado de São Paulo. A mesma lei autoriza a Prefeitura Municipal a assinar contrato de empreitada com o Instituto e Previdência do Estado de São Paulo (IPESP), para a construção da escola com financiamento feito pelo próprio IPESP.

Em dezembro de 1960, foi publicada a Lei Municipal nº 541 que autoriza a emissão de títulos de crédito para a cobertura do déficit apurado na construção.

Percebe-se o esforço da comunidade local, através da Prefeitura Municipal, para construção do prédio educacional. O jornal Tribuna do Norte noticia, em 12 de fevereiro de 1961, que o Colégio Estadual está no novo prédio.

> Depois de muita luta efetivou-se, finalmente, a transferência do Colégio Estadual e Escola Normal " João Gomes de Araújo" para o novo prédio, excelente e magnifica construção que se ergue no Bairro da Boa Vista. Essa mudança só se concretizou graças ao esforços da administração municipal, Executivo e Legislativo, que desenvolveram esforços de toda ordem junto ao Governo do Estado a fim de conseguir as providencias que permitisse a ocupação do moderno prédio. (Tribuna do Norte, 12 de fevereiro de 1961)

A Lei Estadual nº 6.139, de 26/06/1961, transforma o Colégio Estadual em Instituto de Educação. Mesmo após a mudança da escola para o prédio novo, a Prefeitura continua pedindo autorização para liberar dinheiro para a construção do prédio. Em dezembro de 64, a Lei nº 740, autoriza abertura de crédito para cobrir as despesas de mão de obra da construção do Instituto e a Lei nº 786, de 1965, autoriza a Prefeitura construir o muro da Instituição.

Relato da ex-aluna Maria Lucia Guimarães

Maria Lucia Guimarães, ex-aluna da instituição, precisou fazer um curso admissional para ser matriculada no Colégio Estadual – nome dado à instituição, antes de se chamar Instituto de Educação. A entrevistada, quando foi matriculada, passou a estudar no antigo prédio e presenciou a mudança do espaço físico para a nova escola.

Inicia o seu relato dizendo que a "escola funcionava no atual Museu, no Palacete. Era um palacete muito antigo, todo arrumado, ajeitado para ser uma escola, era muito grande com salas adaptadas, lousas pequenas, existia cantos que a gente não conhecia.". A área destinada à construção do prédio ficava no bairro da Boa Vista que era considerado longe do centro da cidade naquele período. Não havia nenhum tipo de construção nas redondezas, cercado por mato e próximo ao Rio Paraíba do Sul. De acordo com a ex-aluna Maria Lucia:

> Na época houve uma controvérsia muito grande, ele poderia ter sido construído em um lugar mais próximo do centro. A cidade era pequena e onde ele foi construído, era muito baixo e próximo ao Rio Paraíba. Naquela época havia muita cheia do Rio Paraíba, era um processo natural, apesar de chamarem de enchente. Época de muita chuva, o colégio não inundava, mas o pátio enchia de água, a gente não podia assistir aula.(GUIMARÃES, 2012)

Figura 1 – Primeira imagem do prédio da escola, em 1961.
Fonte: Acervo da Etec João Gomes de Araújo, em Pindamonhangaba

A ex-aluna Maria Lucia Guimarães (2012) relata ainda que isso era problema nos dias de aulas de educação física:

> Começava às seis e vinte da manhã. A escola era fora da cidade, caminho que ia para Campos do Jordão. Tinha que sair da minha casa quinze para seis, frio e escuro. Tínhamos que ir. Depois tinha um vestiário com água fria para se arrumar. Nunca vi ninguém tomando banho de água fria, todo mundo ia para sala e pronto.

De acordo com um croqui encontrado nos arquivos da escola, o prédio foi construído com a intenção de manter salas ambientes, de forma que os alunos se deslocassem entre as salas a cada alteração da aula. A ex-aluna Maria Lucia descreve essa rotina com as seguintes palavras:

> Como ele funcionava? Cada professor tinha sua sala, a sala de geografia era só para geografia, tinha quadros, mapas, tudo que era de geografia. Tudo ficava na mão dos professores... Assim era também com a sala de história, desenho, musica. A sala de música era um anfiteatro grande com lousa, com pautas, e um piano. Alguns minutos depois, reforça o relato dizendo: – Saía da aula de desenho, com todas aquelas coisas, e ia para sala de francês. Havia um professor de francês nos esperando lá. A gente renovava a energia, pela passagem pelos corredores. Aqueles alunos andando para lá e para cá, era uma coisa de dez minutos no máximo, mas a gente entrava na sala, era um espírito novo. O professor também estava revigorado, havia um tempo para ele aguardar os alunos de outra turma. O espaço era dele, mesa era dele, objetos eram dele.

A direção, secretaria e salas dos professores ficavam ao lado direito, as salas de aula, ao lado esquerdo. No piso superior estavam, além de salas de aula, o laboratório de química, laboratório de biologia e o anfiteatro para as aulas de música. Havia uma sala para aulas de desenho, maior que as demais, que ficava ao final do corredor, passando a secretaria da escola. A ex-aluna Maria Lucia Guimarães (2012) descreve essa sala com uma riqueza de detalhes:

> As aulas de desenho, era em uma sala bem grande, professor Milad e professor João Bosco Biscard, eram os mestres, professores elegantes e de bom gosto. O vitro era do lado esquerdo e havia uma cortina escurecida, que era fechada para trabalharmos os diversos tipos de luz. A sala ficava, olhando para o Instituto, do lado esquerdo, ao final do corredor, a última sala. Era lá a sala de desenho. Atrás da sala de desenho tinha uma porta e um armário que tinham objetos que tínhamos que reproduzir: eram objetos cônicos, cabeça, objetos que tínhamos que desenhar. A aula era difícil, pois os professores não queriam saber se havia o dom ou não. Tinha que fazer.

Figura 2 – Professor Valter Teixeira Pinto, com terno e jaleco em uma sala ambiente.
Fonte: Acervo da Etec João Gomes de Araújo, em 2013.

A escola não tinha um pátio coberto para os alunos. O auditório – lugar onde eram comemoradas as festas cívicas, formatura, festivais de música e teatro – era o espaço que usavam em período de chuvas. Ao fundo do auditório, havia a cantina. Maria Lucia Guimarães (2012) descreve esse espaço com simplicidade e saudades:

> O salão, o auditório, onde tinha a cantina, era o salão chique. Era o nosso salão de festa, de baile, de formatura. Na formatura, as meninas iam de vestido longo, chique, vestido bordado, luvas, vestido de baile mesmo. Os rapazes tinham que ir de smoking. Ninguém entrava se não fosse desse jeito. As orquestras eram contratadas e tocavam no baile. As famílias vinham, era um evento esperado. Imagine uma moça que tem uma festa e tem que providenciar um vestido de baile, com bordado, paetê, aquela coisa toda. O Instituto era um centro de convivência social também, um centro de convivência cívica, com festas beneficentes.

O depoimento da ex-aluna informa que as carteiras no prédio novo eram enfileiradas e fixadas no chão e que os professores usavam jaleco: "Os professores trabalhavam de jaleco. Os homens trabalhavam de terno e jaleco. Eram autoridades da cidade. Então, nas festas cívicas, eram convidados a ficar nos palanques juntos com as autoridades da cidade. Era um orgulho muito grande para gente".

Na portaria, os alunos eram submetidos a uma vistoria em seus uniformes que deveriam ser impecáveis e corretos. Nesse mesmo momento, entregava uma caderneta que só seria devolvida ao final da aula, carimbada pela secretaria. Em seu depoimento, Maria Lucia Guimarães relata que:

> Todo mundo tinha uniforme. As aulas eram de segunda a sábado. O uniforme era, até a oitava série, sapato preto, não era tênis, não tinha essa história de tênis – meias brancas, saia pregueada, uma blusinha pregueada com bolsinho com a inicial IE, Instituto da Educação. No sábado, era liberado para lavarmos os unifor-

> mes para o uso na segunda-feira. Na entrada do colégio, tinha uma fiscalização, a gente entregava a caderneta para um funcionário e ele verificava o uniforme. Além do uniforme, tinha que usar um cintinho vermelho. Se, por exemplo, as meias dos garotos fossem diferentes, tinha que voltar para casa.

Figura 3 – Formatura de 1967.

Fonte: Acervo da Etec João Gomes de Araújo, em 2013.

Figura 4 – Carteiras enfileiradas e fixadas no chão.

Fonte: Acervo da Etec João Gomes de Araújo, em 2013.

O depoimento de Maria Lucia Guimarães na relação da comunidade com a instituição:

> Existia uma paixão muito grande pelo Instituto. Tudo que ele fazia na cidade, chamava a atenção de todo mundo. Era o Instituto que estava passando. Ele tinha algo mais, ele tinha importância, um algo mais, como uma grande universidade. Ele tinha salas especiais, tinha laboratório de química, física, tinha o centro acadêmico, onde os alunos que frequentavam, dialogavam as melhorias da escola. Tinha um jardim lindo, na frente, cuidado, com grama, sempre cortado. Nunca vi, estudei nesse colégio sete anos, e nunca vi o colégio sujo. Nunca vi o colégio maltratado, foi uma escola muito amada. Todas as festas cívicas eram comemoradas em grande estilo.

De acordo com ela, um antigo diretor, Prof. Moacir de Almeida, quando as salas ambientes foram extintas, instituiu o "dia da limpeza" do colégio.

> Cada aluno era responsável pela sua carteira. Eu tinha a minha carteira, à tarde alguém sentava na carteira e à noite também. Nos três éramos responsáveis pela limpeza da nossa carteira. Ela era envernizada e não tinha risco. No dia da limpeza do colégio, as meninas e os meninos levavam vassouras, bombril, tudo, para

> limpar a sala, para deixar a sala limpa. Era um dia de festa: – a gente fazia aquela limpeza no colégio e ele ficava limpo. [...] não havia paredes nem carteira sujas, pois os alunos eram conscientes de suas responsabilidades com a instituição.
>
> (GUIMARÃES, 2012)

O orgulho da aluna também é demonstrado ao relatar sobre os eventos de que participava:

> Tínhamos canto orfeônico uma vez por semana, dentro da regra da música cantávamos os hinos e as músicas folclóricas. O Instituto apresentava uma fanfarra que competiu em vários lugares, uma fanfarra grande e alegre. 'Passeávamos pela cidade, quando o instituto chegava era uma imensa festa, pois eram moças e moços bonitos da cidade, mas essas moças e moços bonitos eram todos, pobres e ricos porque todo mundo estudava lá. A bandeira do Brasil era sempre carregada pelos rapazes e as demais bandeiras pelas moças mais altas. Na época, eu era a moça mais alta e eu carreguei a bandeira todo o período que estudei lá. Usava calça comprida, blusa branca, sapato preto, cintinho vermelho, tudo bem limpo pois estava empunhando a bandeira, junto com minhas amigas. O Instituto era uma escola que era um clube, um prazer gigantesco estudar naquela escola. Eu ia na aula sábado e saia às cinco horas da tarde, cantando, brincando. (GUIMARÃES, 2012)

Por fim, Maria Lucia encerra seu depoimento comparando os dois prédios:

> A diferença da escola antiga e da nova era que lá era um casarão muito antigo, é que tinham salas separadas por tapumes, a cantina era na parte debaixo, tinha uns lugares escondidos que não podia entrar... O Instituto foi um prédio enorme, moderno, largo, era todo de taco, taco limpo, paredes eram limpas. Nada era quebrado, todo mundo amava aquela escola. Ela funcionava como um gerador de energia. Tivemos muitos colegas que estudaram lá e prestavam exames em grandes universidades e passaram. Muitos alunos saíram desse Instituto dessa forma e foram se formar no ITA, professores em grandes universidades. Existia uma politização, uma coisa politica de estudante, de adolescente, que sabia o que estava acontecendo. Havia uma abertura séria, o diretor recebia os alunos, olhava para eles e conversava com eles. Eu acho que foi uma coisa única, eu nunca vi isso em lugar algum [...] (GUIMARÃES, 2012)

Depoimento do ex-aluno André Luiz Raposo

André Luiz Raposo, ex-aluno e atual professor da Etec João Gomes de Araújo, também forneceu um relato sobre o período em que estudou na escola. Ele foi matriculado na instituição exatamente no ano em que a Sra. Maria Lucia se formou e percebe-se pelo relato que muitas coisas foram alteradas nesse tempo. André conta que, quando entrou na escola, em 1966, não havia mais sala ambiente, mas o rigor disciplinar era o mesmo relatado pela Maria Lucia Guimarães: "Lembro-me do período que fiquei aqui, tinha o diretor Marins e, depois, o professor Antunes. Eles eram bravos, Marins era estilo militar, foi meu professor de educação física também [...] A escola tinha disciplina, os alunos não saíam da linha.".

Relata ainda que o saguão principal só era acessível aos alunos quando eram chamados por causa de "arte": "O aluno entrava pela lateral, só em casos excepcionais a gente entrava pela frente, quando acontecia alguma coisa, se fosse muito arteiro... Na verdade, os alunos eram muito educados, respeitavam os professores [...]" André passa a descrever o espaço físico:

> Existia um laboratório em cima do prédio, o laboratório de química. Era bem usado e também o de biologia. Quem dava aula de química era o Eduardo San Martim, e ciência era o professor... Esqueci! Collus, me deu aula de matemática e o Jofre Furquim de geografia. O auditório é do mesmo jeito, com essas cadeiras mesmo. Tinha festival, participava dos festivais. (RAPOSO, 2012)

A sala de música, o auditório, de acordo com André, passou a ser uma sala comum por um período: "A sala, que hoje é a sala de vídeo, era a sala de música, depois virou uma sala normal, estudei a quarta serie lá [...]"

O entrevistado, assim como Maria Lucia Guimarães, conta do *glamour* que havia nas formaturas da instituição. De acordo com ele, a formatura do quarto ano do ginásio foi rica, no Clube Literário, o clube da elite naquele tempo. No entanto, descreve a simplicidade da formatura do colegial, uma simples entrega de diplomas, sem *glamour*.

Figura 5 – Sala de música, com os tablados adequados para cada tipo de voz.
Fonte: Acervo da Etec João Gomes de Araújo, em 2013.

André Raposo também relata sobre a festa junina, uma grande festa que mobilizava toda a cidade:

> Tinha a festa junina, eu cheguei a ser noivo com a Fátima, saía de charrete na cidade inteira. Era muito grande a festa, muito diferente, embora a festa que teve agora tenha sido grande e boa também. Fazíamos barracas de bambu, a escola inteira ficava cheia de atividade, todos trabalhando. (RAPOSO, 2012)

O ex-aluno André Raposo disse que era três anos mais novo que o atual Governador do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin Filho, relata sua lembrança do conterrâneo mais velho em uma feira de ciências promovida pela instituição:

> Eu cheguei a visitar a feira de ciência, que o Vale todo vinha para cá, para ver fazer experiências. Eu me lembro do Geraldo Alckmin, ele estava no terceiro colegial

participando. Ele, o “Cainho”, o “Fanta”... eu me lembro dele trabalhando na feira... (RAPOSO, 2012)

Figura 6 – Feira de Ciências, década de 1960.
Fonte: Acervo da Etec João Gomes de Araújo, em 2013.

André Raposo também descreve a participação nas festividades de aniversário da escola, em especial uma festividade em que os alunos fizeram uma apresentação de ginástica rítmica utilizando coco. “Participei das apresentações de ginástica na Ferroviária. Foi um negócio muito legal, com coco, batia coco, assim [...] A D. Lilian Braga era a professora”.

Como o entrevistado é atual professor da instituição, passou a descrever as alterações que foram feitas no decorrer do tempo:

> A escola, de lá para cá, não mudou muito o espaço. Não tinha o laboratório da mecânica, não era coberto o pátio. O prédio mesmo não mudou em um todo. Tinha um jardim e, a gente, ficava sentado aqui na mureta. Às vezes, a gente fugia para fumar, fugia do inspetor, para fumar. Às vezes, a gente pulava o muro do fundo para matar a aula. O espaço era mais ou menos esse [...] Lá no fundo, onde é a mecânica, tinha uma quadra. Do lado direito era uma quadra e no lado esquerdo era outra quadra. Colocava a trave e fazia educação física. Era todo espaço aberto. Não tinha a churrasqueira, não tinha nada daquilo [...] Não existia o laboratório de nutrição também. (RAPOSO, 2012)

O entrevistado encerra a entrevista falando do ensino musical e sobre as aulas de música no tempo em que estudou na instituição:

> Acho que a escola, por ser do maestro João Gomes de Araújo, deveria ter um espaço para ter aulas de música. Acho que a escola deveria investir nisso. Pegou a área industrial... Bom, é o campo de trabalho, né?. Eu cheguei a participar da fanfarra, José Sambinha era o treinador, desfiles eram muito famosos, tinha concurso de música, festivais no auditório. Peguei um quarto lugar no festival... (RAPOSO, 2012)

Tribuna do Norte, o jornal relata as atividades pedagógicas no espaço escolar na década de 1960

Foram encontrados alguns artigos, no Jornal Tribuna do Norte, referentes às atividades pedagógicas ocorridas no novo espaço físico da instituição.

Em 27 de maio de 1962, o referido jornal noticia o evento "Miss Instituto de Educação", a solenidade aconteceria no clube da cidade.

No dia 23 de dezembro de 1962, a Tribuna noticia a programação da formatura. A população estava convidada para participar da missa na igreja matriz e assistir à entrega dos diplomas no auditório da escola.

Em 19 de maio de 1963, a Tribuna do Norte convida a população a participar das festividades do aniversário da escola. Com detalhes, explica que haverá uma missa na Matriz, uma solenidade no auditório da escola e apresentação de ginástica rítmica organizada pelos professores de educação física no Estádio Dr. Pinheiro Júnior.

Em 29 de maio de 1965, o jornal dedica uma folha para relatar a História da Instituição e do seu patrono, João Gomes de Araújo. Em 8 de dezembro de 1966, o mesmo jornal noticia a formatura da entrevistada Maria Lucia Guimarães. O texto convida a população para participar das solenidades.

O aniversário da escola foi comentado em uma reportagem do dia 5 de julho de 1966. No texto, o jornal enaltece a apresentação de ginástica, mas critica a falta de comemorações cívicas no evento.

> Não tendo sido uma comemoração empolgante conforme nossa população já teve oportunidade de assistir por ocasião de outro aniversários de fundação do estabelecimento, o espetáculo de ginastica rítmica – pelo brilhantismo de que se revestiu tanto pela perfeição da exibição como pela disciplina reinante– salvou o curto programa de solenidades comemorativas.(TRIBUNA DO NORTE, 1966)

O jornal Tribuna do Norte, noticia em 3 de julho de 1966, uma das festas juninas citadas pelo entrevistado André. Em seu texto, o jornal relata que "A festa, cujo êxito já era prenunciado através dos preparativos, decorreu em ambiente de maior alegria no meio o mais cordial, como se tivesse sido realizada no seio de uma numerosa e unida família". Este jornal Tribuna do Norte também descreveu a Feira de Ciências, na edição de 23 de outubro de 1966, com as seguintes palavras:

> Milhares e milhares de pessoas da cidade visitavam a Feira e os elogios eram unânimes, demonstrando o apreço de toda população ao trabalho dos nossos jovens estudantes os quais revelaram entusiasticamente quão valorosos são os ensinamentos que detém nossa principal casa de ensino. (TRIBUNA DO NORTE, 1966)

Ao professor Jofre Furquim foi destinado um espaço considerável na Tribuna do dia 17 de maio de 1964. O título é "Educar para Democracia". Em pleno Governo Militar, o professor proclamava as seguintes palavras:

> Educar para a Democracia não é transformar jovens em autômatos, repetidores de opiniões alheias, incapazes de discernir, de escolher, de preferir, de eleger e, principalmente, incapazes de formar opiniões. Não é escravizar o aluno à palavra do professor ou à opinião do autor do livro-texto. (FURQUIM, Tribuna do Norte,1964)

Em 28 de setembro de 1969, o jornal noticia a participação da fanfarra da escola em um concurso na cidade de Taubaté. O texto parabeniza os participantes pelo traje utilizado, apesar de não terem ganhado o prêmio.

Alterações no espaço físico nos últimos cinquenta e dois anos

Ivete da Mota Colin é ex-professora, ex-assistente de direção, diretora e presidente da Associação de Pais e Mestres na instituição. Ingressou no magistério em 1967 como professora, se aposentou na escola na década de 1980 e retornou na década de 1990, quando a escola já pertencia ao Centro Paula Souza onde permaneceu por mais oito anos. A entrevista com a professora Ivete foi de suma importância para esclarecer as alterações no espaço físico desde a inauguração do novo prédio. Conforme o ex-aluno e atual professor André Luiz Raposo afirmou, o prédio, em si, continua o mesmo, mas há anexos que foram construídos no decorrer das décadas para suprir as necessidades pedagógicas da instituição.

A primeira grande construção feita na instituição, de acordo com a entrevistada Ivete, foi o laboratório de Mecânica[1]. Foi construído na década de 1970, quando iniciava a fusão da escola com o Centro Estadual Interescolar. Nesse período as aulas teóricas eram ministradas na escola João Gomes de Araújo, mas as práticas eram ministradas nos laboratórios do antigo Núcleo Ferroviário.

A entrevistada relata a forma como conseguiu verbas para a construção do laboratório de mecânica:

> O laboratório da Mecânica, no prédio da ETEC João Gomes de Araújo, foi construído quando era presidente da APM. O professor Serrano[2], que trabalhava e possuía um cargo elevado na Alcan, com ajuda do professor Luiz Carlos, professor de elétrica, me orientou a pedir auxilio para os Estados Unidos, por meio da empresa. O dinheiro veio para APM que tocou a construção da oficina. Eles mandaram trinta mil dólares naquela época. O projeto foi para os Estados Unidos e fomos prestando conta como eles queriam. Foi uma coisa bonita, muito bonita. Com o laboratório pronto, começamos a transportar os maquinários do antigo Núcleo para o laboratório novo. Havia sessenta máquinas, se não me engano, mas só dez máquinas funcionavam. Os professores da mecânica e alguns alunos usaram as máquinas que funcionavam para fazer as peças para consertar as demais. Ficaram todas em funcionamento. Foi um trabalho muito bonito que os professores fizeram. (COLIN, 2012)

A luta da professora Ivete para a qualidade de ensino na mecânica não se limitou à construção do laboratório. Na década de 2000, já como diretora do Centro Paula Souza, continua a alterar o espaço para a melhoria da escola:

> Já quando era Paula Souza, como diretora, construí as salas da mecânica ao fundo. As salas eram grandes e construí também mais um salão no fundo, próprio para mecânica usar para apresentação de trabalhos, palestras [...] Esse espaço foi usado pela Fatec, pela direção da Fatec. Ficamos com três salões, o da mecânica, o auditório e o salão lá em cima, que estava sucateado. (COLIN, 2012)

---

1 1987– Alcan financia a construção do laboratório de mecânica.

2 Professor José Serrano foi diretor da instituição na década de 2000.

Em seguida, a professora Ivete relata a forma como construiu o laboratório de nutrição[3]:

> Quando voltei novamente para direção[4], resolvi mexer com a nutrição. Onde é a nutrição, naquela época, era um balcão aberto, chovia mais dentro dele do que de fora. Não tinha nada, era um lugar onde os alunos ficavam em dia de chuva. Não era nada. Com o dinheiro da APM, aos poucos, fomos construindo a nutrição. Eu fechei o galpão, consertamos o telhado e forrei o salão todinho. Construímos bancadas de mármore e fizemos uma cozinha relativamente grande. Ficou assim: uma salinha, que era sala de aula, uma cozinha e o refeitório. (COLIN, 2012)

A professora ainda relata as alterações feitas na própria estrutura do prédio, alterações pedagógicas que ocorreram para adequação aos cursos técnicos que estavam sendo ministrados na instituição. Usando as salas de aula do prédio original, na década de 1980, um espaço para aulas de marcenaria. Na década de 1990, criou o laboratório de contabilidade e em 2000 o laboratório de informática, fazendo as adaptações necessárias para receber os primeiros dez microcomputadores que foram instalados na escola e, por fim, relata sobre o laboratório de hotelaria, criado para atender a única turma de hotelaria formada pela instituição. Durante o seu depoimento lembra a dificuldade para conseguir dinheiro para a manutenção da escola:

> Na época da DISAETE[5], eu arrumei o salão grande. O supervisor da DISAETE foi à escola no dia que estava chovendo barbaramente e eu fiz questão que ele fosse ao laboratório de química. Disse a ele que não ia entrar, pois tinha alergia a caruncho e pó. Quando ele entrou, ficou horrorizado com o forro que tinha naquela escola, era caruncho para todo lado, laboratório estava horrível, bancadas arrebentadas, praticamente não eram usadas. Ele foi para o salão que também estava um horror, cheio de tacos saindo, goteiras, fungos e tudo. Daí ele autorizou a reforma e então trocamos o piso do salão, o forro e o telhado. Colocamos piso frio e precisei tirar a cantina de lá. (COLIN, 2012)

A entrevistada enaltece a participação da Associação de Pais e Mestres na maioria das reformas feitas, apesar da ajuda governamental para obras maiores. Finaliza seu relato com a grande reforma de 2002, quando a escola já era subordinada ao Centro Paula Souza:

> Em 2002, eu consegui com a Paula Souza um dinheiro para reforma do prédio. Havia problemas seríssimos na escola. A parte elétrica do prédio era um horror, eu tinha que mandar fotografar a caixa de luz e o relógio vermelho, quase pegando fogo. Mandei essas fotos para São Paulo e consegui. Vieram reformar o telhado inteirinho da escola, o forro da escola. Nunca tinham reformado essa parte do prédio. Nessa época, pintamos o prédio e trocamos o piso. A APM contribuiu para colocar a grade na "muretinha". (COLIN, 2012)

---

3 1987– ampliação do laboratório de Nutrição, em 2001, houve outra alteração no espaço na gestão da própria entrevistada.

4 Ivete se refere ao período em que foi diretora na década de 1980.

5 Em 1990, a escola passou a jurisdicionada da DISAETE (Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais da Secretaria da Educação).

A construção da área de lazer ao fundo da escola também foi negociada pela professora Ivete, que conseguiu uma verba para *reforma* de parte do prédio e, alegando a existência de uma "meia-água" ao fundo da instituição, foi liberado o dinheiro para a construção de uma churrasqueira e salas para guardar o material das aulas de ginástica e mesa de pingue-pongue.

Considerações finais.

A mudança do antigo palacete para o novo prédio marca uma mudança significativa para a instituição. Apesar de já ter se fixado como um expoente educacional na cidade, o prédio novo reforçou essa importância junto à comunidade. Palco para aulas de grandes professores, grandes festas e muitas histórias, o prédio foi testemunha do ensino no decorrer desses cinquenta e dois anos e o prédio sofreu as alterações decorrentes das adequações necessárias em cada época.

Atualmente, como não podia deixar de ser, continua sendo alterado, para atender às necessidades pedagógicas atuais. Como bem salienta o entrevistado André, a estrutura continua a mesma, mas há a necessidade de adaptações e elas continuam acontecendo.

Na gestão da atual diretora Mirtes Marroco Paim, foi construído um pátio coberto, para que os alunos usem-o em época de chuva e como refeitório e um novo laboratório de cozinha destinado às aulas praticas do curso Técnico em Cozinha. Atualmente, a escola passa por mais uma reforma, pois uma nova quadra está sendo construída no lugar da antiga quadra esportiva da década de 1960.

Referências

Fontes orais:

COLIN, Ivete da M. C. Entrevista concedida a Patrícia Campos Magalhães, Pindamonhangaba, 21 de maio de 2013.

GUIMARÃES, Maria L. Entrevista concedida a Patrícia Campos Magalhães, Pindamonhangaba, 04 de julho de 2013.

RAPOSO, André L. Entrevista concedida a Patrícia Campos Magalhães, Pindamonhangaba, 01 de julho de 2013.

Fontes primárias:

PINDAMONHANGABA. Lei Municipal nº 400, de 17 de julho de 1958.

PINDAMONHANGABA. Lei Municipal nº 541, 12 de fevereiro de 1960.

TRIBUNA DO NORTE. A criação do Instituto de Educação. Pindamonhangaba, 16 de agosto de 1959. p. 3.

TRIBUNA DO NORTE. O Colégio está no Novo Prédio. 12 de fevereiro de 1961. p. 4.

TRIBUNA DO NORTE. Funcionará o 1º. Ano Normal. Pindamonhangaba, 11 de março de 1962. Capa.

TRIBUNA DO NORTE. Miss Instituto de Educação. Pindamonhangaba, 27 de maio de 1962. Capa.

TRIBUNA DO NORTE. Matrícula no Ginásio do Estado. Pindamonhangaba, 17 de fevereiro de 1963. Capa.

TRIBUNA DO NORTE. O aniversário do Instituto. 19 de maio de 1962. Capa.

TRIBUNA DO NORTE. Licenciados do Científico. Pindamonhangaba, 23 de dezembro de 1962

FURQUIM, Joffre. Educar para a Democracia. Tribuna no Norte, 17 de maio de 1964.

TRIBUNA DO NORTE. 35 anos de Labuta Educacional. Pindamonhangaba, 29 de maio de 1965.

TRIBUNA DO NORTE. Feira de Ciências. Pindamonhangaba, 23 de outubro de 1966.

TRIBUNA DO NORTE. Aniversário do Instituto de Educação. Pindamonhangaba, 05 de julho de 1966.

TRIBUNA DO NORTE. Agradável Festa Junina. Pindamonhangaba, 03 de julho de 1966.

TRIBUNA DO NORTE. Feira de Ciência. Pindamonhangaba, 23 de outubro de 1966.

TRIBUNA DO NORTE. Concurso de Fanfarra, 28 de setembro de 1969.

TRIBUNA DO NORTE. Colação de Grau. Pindamonhangaba, 08 de dezembro de 1969.

ASPECTOS DE SUBJETIVAÇÃO E MEMÓRIA NA CRIAÇÃO DA EXTENSÃO DE CAMPUS DA FATEC/SP – EM OURINHOS

Eunice Corrêa Sanches Belloti

Faculdade de Tecnologia de Ourinhos, em Ourinhos

Introdução

Ao iniciar este trabalho reporto-me à modulação do tempo proposto por Lacan (1998), que consiste em três momentos de evidência: o instante de olhar, o tempo para compreender e o momento de concluir (GARGEZ & COHEN, 2011). Portanto, este trabalho segue esses três momentos.

O primeiro momento: "o instante de olhar", apresenta o rememorar do professor e historiador Norival Vieira da Silva, sobre a criação da Faculdade de Tecnologia (FATEC) de Ourinhos; esse rememorar é construído através de seu relato em entrevista dada à autora deste trabalho.

O segundo momento: "o tempo para compreender", envolve a coleta e análise de informações contidas em artigos de jornais locais da Hemeroteca da instituição e recortes de informações da dissertação de mestrado de Marco Anselmo de Godoi Prezoto intitulada: "O Pensamento Estratégico e as Instituições de Ensino Superior Tecnológico – A experiência do Centro Paula Souza", apresentado em 2009, ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), na FATEC/São Paulo.

O terceiro momento: "o momento de concluir", evoca as colocações da autora deste trabalho no tempo de compreender e verificar os fatos de evidenciar uma verdade, a história da criação da extensão de campos da FATEC-São Paulo, em Ourinhos.

No ano de 1991, em 18 de dezembro, um jornal da cidade de Ourinhos, no estado de São Paulo, publica, na coluna Sociologia e Política, texto do professor e historiador Norival Vieira da Silva (a quem chamamos de Professor) o artigo: "FATEC: um novo rumo".

Nessa crônica, seu autor escreve sobre a importância do encaminhamento de jovens estudantes para cursos superiores atualizados, e com a tendência do momento, os cursos tecnológicos. Abre-se um novo rumo na formação superior, em Ourinhos, com o funcionamento da FATEC. Informa que a mocidade de Ourinhos e região terá a oportunidade de frequentar cursos técnicos de grau superior com ênfase ao funcionamento noturno, para aqueles que precisam trabalhar para sustentar seus estudos. Enfatiza que um verdadeiro rumo educacional se instala em Ourinhos e orienta a mocidade a valer-se da nova oportunidade, um curso tecnológico superior gratuito na FATEC-Ourinhos.

As palavras que compõem essa crônica fazem-se realidade e a FATEC-Ourinhos desponta com sua vida e trajetória, profetizada pelo Professor, nas palavras impressas do jornal local.

O instante de olhar

No ano de 2013, em 11 de maio, o Professor autor da crônica citada, Norival Vieira da Silva (figura 1), na sala de sua casa, recebe a autora desse trabalho para uma conversa e entrevista que evocam a memória e relatam os acontecimentos de criação da FATEC-Ourinhos.

Figura 1 – Norival Vieira da Silva – professor e memorialista.

Fonte: Arquivo próprio, em 2013.

Para Silva (2004), a entrevista é um momento no qual certas lembranças são ordenadas com a intenção de conferir, com o auxílio da imaginação, da saudade, um sentido à experiência de vida da pessoa. O Professor é convidado a mostrar seu olhar e a rememorar...

Rememorar, segundo o autor acima, é o instante do lembrar, do momento de voltar os olhos para o passado, quando as experiências anteriores afloram a consciência, não como aconteceram, mas como estão sendo representadas.

O conceito de memória utilizado nesse trabalho é o de Halbwachs (2006), onde o passado emerge da consciência sob a forma de imagens, de lembranças. A pessoa que lembra é sempre aquela inserida em grupos de referência, mas também em seu trabalho pessoal. A rememoração é um ato cognitivo que uma pessoa produz nas situações vividas anteriormente, onde o passado dado a conhecer nos depoimentos, e designa-se a memória.

Nora (1993) esclarece que a memória é a vida. Ela está em permanente evolução, aberta à dialética, da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, de seus usos, manipulações e revitalizações. Portanto, lembrar é repensar, não é reviver, repensar com imagens e ideias de hoje as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho, diz Bosi (1994).

Pollak (1992) diz que a memória sofre flutuações, mas é um fenômeno construído e seus modos de construção podem ser conscientes e inconscientes.

Como fenômeno construído ainda comenta Bosi (1994, p.55):

> A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual [...] lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado.

As lembranças são as leituras que os sujeitos fazem do passado com as ferramentas emprestadas do presente, esclarece Silva (2004). Buscar os olhos do Professor, as leituras de seu passado, o ponto de partida para suas colocações, em seu relato de vida, colhido de forma oral e elaborado na sua própria lógica, no processo de sua construção de lembranças é algo essencial. A entrevista surge como um momento de exercício de narrativa, conforme comenta Silva (2004), entre perguntas e respostas, aparece o desejo de comunicar acontecimentos tidos como importantes.

Franco (2011) esclarece que o sentido autêntico do conceito de rememoração propõe que o passado só pode ser salvo no presente, com abertura para o futuro.

Assim, pode-se dizer:

> Para que as estrelas voltem a iluminar a noite, é preciso que esse tempo seja interrompido e salvo no presente: no tempo da verdade, que segundo Benjamin é construído no agora de uma cognoscibilidade. Essa cognoscibilidade faz emergir com um gesto crítico a verdade no presente. (CERTEAU, 1994)

Nesse presente, o Professor começa a fazer seu relato, iluminando a história, dizendo que em 1991, como assessor de educação na Prefeitura Municipal de Ourinhos, teve a ideia de trazer uma faculdade pública para a cidade.

Um relato fundado na memória é uma maneira de superar os esquecimentos, de reelaborar os significados e reestabelecer as relações com o passado, onde, ao longo de nossas vidas, construímos os nossos espaços, eles são aquilo que queremos ou não, que signifiquem, para nós (Silva, 2004).

Discorre contando sobre esse fato que considera extraordinário. O fato de se criar em um local novo e isolado, uma nova faculdade, comenta de suas viagens, de pessoas que iam e vinham de São Paulo, dos anseios da população ourinhense para que essa ideia fortalecesse. Afirma que durante algum tempo escreveu crônicas sobre a FATEC, trazendo um apelo para que essa instituição se consolidasse na cidade; lembra-se dos momentos em que deu aula, da instalação de seus cursos superiores, de sua emancipação e da transformação desse lugar isolado e novo para um campus universitário, seus arredores tomados de mata, e com orgulho afirma que ter tido a ideia quando assessor educacional, de trazer uma faculdade de curso superior gratuito em Ourinhos, foi algo ímpar em sua vida profissional. Um sonho dele e de todos os ourinhenses se torna realidade.

O tempo para compreender

A seguir, baseados na coleta e análise de informações contidas em artigos de jornais locais da hemeroteca da instituição, e na dissertação de mestrado de Prezoto (2009), apresenta-se a história do início da criação da extensão de campus da FATEC-São Paulo, em Ourinhos.

Pollak (1992, p.204) esclarece que: “A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado.” Para Rodrigues (2004), a memória não é uma fonte confiável para a representação do passado, por isso faz-se necessário buscar registros e evidências de acontecimentos...

Como já se escreveu no início de 1991, a Prefeitura Municipal de Ourinhos, atendendo aos anseios da população, encaminhou à FATEC-São Paulo um pedido de instalação de uma faculdade na cidade. Em 13 de março de 1991, a FATEC-São Paulo nomeou uma comissão para visitar a cidade e estudar a proposta. Essa comissão era proposta pelo diretor da FATEC-São Paulo, José Manoel Souza das Neves e pelos professores Hamilton M. Viana e Vera Lúcia Silva Camargo.

Essa comissão foi recepcionada pelo vice-prefeito de Ourinhos, na época Engenheiro Toshio Misato e pelo professor e assessor educacional da Prefeitura Municipal, Norival Vieira da Silva. Os representantes da FATEC-São Paulo visitaram a Prefeitura e outros locais da cidade, como: a Usina São Luís, a Auto Marin Veículos, a Indústria Tecnal e a Associação Comercial e Industrial de Ourinhos. Conheceram o terreno de 60.500 metros quadrados, que deveria abrigar a faculdade, cuja lei autorizando sua alienação foi publicada em 26 de dezembro de 1990. A comissão formada pelos visitantes da FATEC–São Paulo, juntamente com as autoridades presentes, decidiram que, se aprovado o projeto, seria possível iniciar um curso superior no primeiro semestre de 1992, na cidade.

Nora (1993, p.15) afirma que: “O que nós chamamos de memória é, de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que é impossível lembrar, repertório insondável daquilo que poderíamos ter necessidade de nos lembrar.”.

Continuando o estoque das lembranças, em 15 de março de 1991 – o Departamento de Processamento de Dados da FATEC-São Paulo indica o Professor Paulo Henriques Chíxaro para coordenar as atividades de criação da faculdade em Ourinhos. Em 18 de abril de 1991, a congregação da FATEC-São Paulo aprova a criação de uma extensão de campus em nossa cidade. A aprovação pelo conselho deliberativo do CEETEPS deu-se em 09 de maio de 1991. O Reitor da UNESP, prof. Dr. Paulo Milton Barbosa Landin, em 14 de outubro de 1991, com o Parecer 16/91, autoriza o oferecimento, em caráter experimental, em Ourinhos, de uma extensão de campus, onde funcionaria o curso de Processamento de Dados. É criada a FATEC-Ourinhos, como extensão da FATEC São Paulo, para início das atividades no 1º semestre/1992.

Para Pollak (1992, p.200):

> A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes.

O autor dimensiona que os elementos constitutivos da memória individual são os acontecimentos vividos pessoalmente. Os elementos constitutivos da memória coletiva são os acontecimentos vividos por tabela, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. Sendo que a memória é constituída por pessoas, personagens e, também, por lugares, existem esses lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter no tempo cronológico. (Pollak, 1989).

Os jornais da época informam que no desfile de 07 de setembro de 1991, a vinda da FATEC para Ourinhos é motivo de homenagem pelo Colégio Drummond-Anglo, nas ruas da cidade. A escolha do tema pela direção, professores e alunos do Anglo mereceu uma excelente receptividade das autoridades e do público presente. Os jornais da época afirmavam que a vinda da FATEC significava investimento no futuro a partir do momento em que abre novas perspectivas aos jovens ourinhenses e da região, em termos de ensino superior.

É criada, em meados de outubro de 1991, a Campanha Amigos da FATEC, denominada "Campanha do Milhão", liderada pelo vice-prefeito Toshio Misato; pela Secretária Municipal de Educação, Esportes e Cultura, Adelheid Chiaradia; pelo Vereador Kiyoshi Horie e pela professora Niomar Bolano Jalhium, com apoio do Rotary Club, lojas maçônicas e clubes de serviço, visando divulgar e angariar fundos para aquisição de equipamentos para a FATEC. Sensibilizado, o então Secretário da Ciência e Tecnologia Luiz Carlos Delben Leite doou os equipamentos, num total de 100 mil dólares (22 computadores PCXT + 3 TERMINAIS 386). Com a doação do Secretário Delben, a campanha passou a ser direcionada para a aquisição dos equipamentos complementares.

Essa campanha traz grande mobilização na cidade. A população se empenha em arrecadar fundos para o futuro da primeira escola superior pública de Ourinhos.

Na primeira quinzena de novembro de 1991, numa das salas do prédio do antigo Escritório Regional de Governo, na Rua Expedicionários, 389, foram recebidas as inscrições para o primeiro vestibular da FATEC-Ourinhos. Foram, no total, 856 inscrições, para as 80 vagas disponíveis, 40 para o período vespertino e 40 para o período noturno, para o curso de Processamento de Dados. Os manuais custavam CR$ 1.000,00 e a taxa de inscrição era de CR$ 10.000,00.

Em São Paulo, no dia 30 de novembro de 1991, o então Diretor da FATEC São Paulo, Prof. Paulo Yamamura e o Diretor-Superintendente do CEETEPS, Kazuo Watanabe, dão posse ao professor Paulo Henriques Chíxaro, como Coordenador da Extensão de Campus de Ourinhos. Estiveram presentes na cerimônia: Dr. Clóvis Chiaradia, Prefeito Municipal e esposa, Secretária de Educação, Esportes e Cultura Adelhaid Chiaradia; vereador Kiyoshi Horie; o diretor para Assuntos Parlamentares da Prefeitura Municipal de Ourinhos Antonio Carlos Nunes Surumba; as professoras Iná Ikuno; Niomar Bolano Jalhium; e alunas da ETE de Ourinhos: Júnia Duarte Pimentel e Elisangela Coutinho Armando

Em 18 de dezembro de 1991, como consta no início deste trabalho, o professor Norival Vieira da Silva publica sua primeira de muitas crônicas enaltecendo a FATEC Ourinhos, sob o título: "FATEC – um novo rumo".

Certeau (1994, p.1963) afirma que "...longe de ser um relicário ou a lata de lixo do passado, a memória vive de crer nos possíveis, e de esperá-los, vigilante, à espreita." Trabalhar com a memória é entrar em contato com o tempo passado, possibilitando ressignificá-lo, compreendê-lo, permitindo uma reconciliação com este tempo.

Dá-se a abertura dos primeiros concursos para professores da FATEC Ourinhos, em 17 de janeiro de 1992, os concursos foram nas disciplinas: Linguagem e Técnicas de Programação, Microinformática e Sistemas de Computação, Educação Física, Introdução à Lógica e Processamento de Dados e Matemática I.

Em 03 de fevereiro de 1992, iniciam-se as aulas da FATEC Ourinhos, provisoriamente instalada no prédio da EEPG "Jornalista Miguel Farah", cuja diretora era a

Profª Valdice Pereira Pronunciatti. A aula inaugural aconteceu no Teatro Municipal e o secretário de Estado da Ciência Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, Luís Carlos Delben Leite e o professor Oduvaldo Vendrameto, ex-diretor da FATEC-São Paulo receberam os títulos de Cidadãos Honorários de Ourinhos, outorgados pela Câmara Municipal da cidade. A aula inaugural, ministrada por Delben, reuniu os 80 alunos que integraram a primeira turma da primeira faculdade gratuita da cidade. A solenidade lotou as dependências do teatro e foi prestigiada por dezenas de autoridades municipais, regionais, estaduais e pelos dirigentes do CEETEPS, como por representantes da população de Ourinhos.

Os jornais locais, em 6 de fevereiro de 1992, relatam o entusiasmo dos alunos com o início do curso, reconhecendo a importância do mesmo para suas vidas futuras e evidenciam o grande interesse pelos laboratórios futuramente instalados na instituição.

Como ainda não havia um corpo docente completo, alguns professores da FATEC-São Paulo vinham até Ourinhos ministrar aulas, eram eles: Valter Paolette, Aristides Novelli Filho, João Maurício Hypólito e Cesar Silva. Destacam-se os primeiros professores que prestaram concurso para a instituição e começaram a dar aulas: Maria Cecília Vidal, Sidney Carlos Ferrari, Elaine Pasqualine e Márcio Pereira, sendo que estes três últimos continuam no corpo docente da FATEC-Ourinhos até hoje.

Em 29 de abril de 1992, às 18 horas e 50 minutos, sob uma chuva intensa, é inaugurado o Bloco I do Campus da FATEC-Ourinhos, na Avenida Vitalina Marcusso, 1400. Com a benção do Pe. Duílio Liburdi e presença de autoridades da cidade e região, bem como do Senhor Secretário Luiz Carlos Delben Leite, o Diretor-Superintendente Kazuo Watanabe e o Diretor da FATEC-São Paulo, Kazuo Yamamura. A Banda Municipal também esteve abrilhantando a festa. O Bloco inaugurado contava com 6 salas de aulas, 4 laboratórios, 4 sanitários, uma sala para Administração da Rede, um almoxarifado ocupando 848 metros quadrados de área construída. A biblioteca, administração e docentes ocupavam 3 salas de aulas.

Mais uma vez a imprensa local noticiou o acontecimento e parte da população da cidade jubilosa comparece à inauguração.

Tem início uma nova etapa de concursos para contratação de funcionários para a ala administrativa, e também para docentes, ampliando com isso o número de profissionais da nova faculdade pública da cidade.

É criado, ainda em 1992, o Centro Acadêmico "14 de Setembro", cujo primeiro presidente foi o aluno Humberto Carrero Neto. O segundo presidente foi o aluno José Luiz V. Oliveira, seguido de Vinícius Santana, Rodrigo Vidrick, Alessandro Francisco Pereira e de Rita de Cássia Vidrich.

Em abril de 1993, alunos encaminham ao Prefeito Municipal um abaixo-assinado solicitando o asfaltamento da rua de acesso à faculdade. Na ocasião eram duzentos e quarenta alunos matriculados na instituição. Em maio de 1993, a FATEC-Ourinhos recebe o Troféu Transitório da FAPI (Feira Agropecuária e Industrial de Ourinhos), como um dos cinco melhores expositores da 27ª FAPI, pela participação com a exposição ROBOTEC, muito prestigiada pelos visitantes.

A FATEC-Ourinhos contava, em junho de 1994, com dezoito professores todos concursados, integrando o corpo docente. Em outubro, a instituição se classifica em quarto lugar na 3ª INTERFATECS, realizada em São Paulo, iniciando uma fase de várias conquistas na área esportiva, participando de diversos campeonatos.

Em março de 1995 acontece o lançamento da pedra fundamental, para construção do Bloco II e inauguração de Laboratórios de Informática e do Bloco destinado à Administração, construído pelo CEETEPS. Inaugurado também o Bloco destinado à Biblioteca e sala dos professores, construído pela Prefeitura Municipal na gestão de Claury Santos Alves da Silva. Estiveram presentes na inauguração várias autoridades locais e também o professor Elias Horani, Diretor-Superintendente do CEETEPS; o prefeito municipal sr. Claury e Professora Helena G. Peterossi, Diretora da FATEC São Paulo.

A congregação da FATEC São Paulo, em junho de 1995, aprova a proposta de transformar a Extensão Ourinhos em Unidade e, em agosto, o Conselho Deliberativo do CEETEPS também aprova essa emancipação. Em outubro, a UNESP dá o seu parecer favorável, encaminhando para apreciação do Governador do Estado.

A formatura da primeira turma, que contou com 16 formandos, aconteceu em dezembro de 1995, com a participação de várias autoridades do CEETEPS, da região e da cidade. A festa animada trouxe empolgação aos alunos da instituição, futuros formandos.

Após um clima de muito êxtase devido à primeira formatura, em 1996 acontece o movimento para que não fechasse a FATEC-Ourinhos, movimento este que ocorre no início desse ano e constitui, segundo Prezoto (2009), no período de Intervenção e Saneamento, que vai até 2000. Nessa ocasião ocorreu um saneamento disciplinar e financeiro promovido pelo governador Mario Covas, que intencionava fechar as FATECs. Ocorreu grande mobilização na cidade com professores, funcionários e alunos fazendo manifestações na praça central. Felizmente, o Centro Paula Souza foi estruturado, organizado e seus orçamentos readequados.

Com a FATEC a todo vapor, em abril de 1997, ocorrem cursos de capacitação de professores para o Ensino Médio, nas áreas de Matemática e Física, sob a coordenação do Prof. Dr. Milton Damato, que se dirigia de São Paulo para dar aulas semanalmente trazendo grande contribuição para a credibilidade da instituição.

A FATEC-Ourinhos é incluída, em maio de 1997, no circuito das artes, trazendo diversas exposições de artistas da região para suas instalações, fato que até hoje acontece. Nesse mesmo ano, em visita à FAPI, primeira feira promovida por associações de produtores e empresários da região, no mês de junho, o governador Mário Covas promete emancipar a FATEC-Ourinhos. Essa notícia anima a comunidade ourinhense e a comunidade fatecana.

A FATEC-Ourinhos participa na criação e gerenciamento da ADEO (Agência de Desenvolvimento de Ourinhos), no mês de julho de 1997. Em outubro, apresenta diversos cursos para a comunidade, incluindo a capacitação de funcionários da antiga CESP (Companhia Energética de São Paulo).

Anunciada a notícia em 09 de dezembro de 1997, é criada a Fatec Ourinhos (figuras 2 e 3), conforme Decreto do Governador Mário Covas, publicado em 10 de dezembro de 1997. Essa notícia traz grande contentamento para todos aqueles que sempre acreditaram na instituição.

O recorte temporal deste trabalho encerra-se com esse acontecimento e pode-se dizer da influência que a criação da extensão de campus da FATEC-São Paulo em Ourinhos traz ao município e à região transformando os acontecimentos presentes na vida cotidiana e as personalidades envolvidas na instituição, localizando com isso parte de sua preciosa história (FURTADO, 2012).

Figura 2 – Faculdade de Tecnologia de Ourinhos.
Fonte: Acervo da FATEC de Ourinhos, em 2014.

Figura 3 – Faculdade de Tecnologia de Ourinhos.
Fonte: Acervo da FATEC de Ourinhos, em 2014.

O momento de concluir

Assim, como a história oral pode ser conhecida e faz parte do relato de nossa entrevista, pois sublinha a presença do sujeito na história, vai-se representando o passado, pois a memória não é um forte confiável, ela requer, segundo Rodrigues (2004), relações com os sujeitos e com os fatos que recordem, esquecem e silenciam, fazendo necessárias as intervenções, as investigações e os levantamentos dos fatos que acontecem no decorrer da história.

As tentativas de contar o passado para Thomson (1997), nunca são inteiramente bem-sucedidas, isso requer conhecimentos e pesquisas dos fatos. Nora (1993) esclarece que a memória enraizada no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto, constitui os lugares de memória, que são, antes de tudo, restos.

Para Pollak (1992), a memória é, em parte, herdada e não se refere apenas à vida física da pessoa, ela sofre flutuações que são função no momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa e manifestada.

Rodrigues (2004) afirma que o filósofo Gilles Deleuze aprecia especificamente a noção psicanalítica de sujeito, ele vincula o inconsciente à memória, que se refere a pessoas e objetos; para ele, os meios não são mais que âmbitos capazes de conservação, identificação, de autentificação, quando essa memória é ativada, trazendo a possibilidade de intervenção naquilo que está acomodado, podendo redimensionar a vida das pessoas, quer consciente ou inconscientemente.

Para Freud, uma das características do inconsciente é a atemporalidade, os processos do inconsciente não são ordenados temporalmente, não se alteram com a passagem do tempo nem com qualquer referência ao tempo. A referência ao tempo vincula-se ao trabalho do sistema consciente, que nem sempre se recorda tão facilmente (GARCEZ & COHEN, 2011).

A experiência de vida do entrevistado neste trabalho desempenha um importante papel na sua visão de realidade, de suas escolhas conscientes e inconscientes, quando seleciona suas lembranças e relata sua história oral na transcrição da entrevista sobre a criação da extensão de campus da FATEC-São Paulo, em Ourinhos.

Autores como Pollak (1992) e Rodrigues (2004) afirmam que um verdadeiro trabalho de organização é o que a memória individual faz, gravando, recalcando, excluindo e relembrando. Ela ganha a feição de um deserto de areias, que em cada ventania, provocada pela ação de seus dispositivos, apresenta suas distintas paisagens reveladas.

As paisagens reveladas neste trabalho destacam a presença de várias pessoas que portam a experiência de serem pessoas importantes para a FATEC-Ourinhos. Estas experiências de forma direta ou indireta ajudaram a construir a instituição, que segue a caminho de sua maturidade, onde os indivíduos aqui citados desenvolveram seus processos psíquicos, encarnados e vividos por eles, não como entidades abstratas, mas com sua cota de influência no pensamento dessa instituição que se iniciou em 1991 (SCHMIDT & MAHFOUD, 1993).

Valorizando a concepção psicanalítica sobre a subjetividade, o mundo interno de cada um, esse mundo de singularização, de história articulada nas memórias do próprio iluminar do presente da autora deste trabalho, e da melhor compreensão dos fatos ocorridos neste período histórico da FATEC-Ourinhos, equivale a reorganizar os elementos que permitem o retorno ao passado, que só pode ser despertado no presente, com uma visão para o futuro, futuro este que se espera ser bastante promissor.

Referências

Fontes orais:

SILVA, Norival Vieira da. Entrevista concedida a Eunice Corrêa Sanches Belloti, em 11 de maio de 2013, em Ourinhos, São Paulo

Referências Bibliográficas

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CERTAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRANCO, Ana Luiza Varella. Walter Benjamin – Contemplar, Rememorar e Revelar: Atividades Críticas Messiânicas. **AnaLógos XI**, 2011. Disponível em: <http://www.analogos.fil.puc-rio.br/index.php/anaisdaxi.saf.puc>. Acesso em: 30 mai. 2013.

FURTADO, Alessandra Cristina.. Arquivo, fontes e instituições: um itinerário de pesquisa sobre o arquivo do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto/SP (1918-1960). **Patrimônio e Memória**, UNESP, v.8, n.2, p.186-209, jul-dez, 2012. Disponível em: <http://www.pen.assis.unesp.br/index.php/pen/article/download/276/336>. Acesso em: 06 jul.2013.

GARCEZ, Marcia Müller; COHEN, Rute Helena Pinto. Ponderações sobre o tempo em psicanálise e suas relações com a sua atualidade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte. v.17,n.3,p.348-362, dez.2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Centauro, 2006.

LACAN, J. O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada. IN: J. Lacan. **Escritos**. (p. 197-213). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, n.10, dez.1993, p.7-28.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.5, n.10, 1992, p.200-212.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989.

PREZOTO, Marco Anselmo de Godoi. **O Pensamento Estratégico e as Instituições de Ensino Superior Tecnológico** – A experiência do Centro Paula Souza. 2009. 205p. Dissertação (Mestrado) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, FATEC – São Paulo. Disponível em: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/posgraduacao/trabalho/dissertacoes/formacao-tecnologica>. Acesso em: 06 jul. 2013.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. O Homem sem Qualidades. História Oral, Memória e Modos de Subjetivação. **Estudos e Pesquisas em Psicologia,** UERJ, RJ, ano 2, n. 2, 2° sem. 2004.

SCHMIDT, Maria Luiza Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: Memória Coletiva e Experiência. **Psicologia USP,** São Paulo, 4 (1/2) p. 285/298, 1993.

SILVA, Creudecy Costa da. O Refluir do Olhar: considerações sobre o ato de rememoração. **Caderno Pós-Ciências Sociais**, São Luís, v.1, n.1, jan/jul.2004, p. 23-30.

THOMSON, A. Recompondo a Memória. Questões sobre a relação entre história oral e as memórias. **Projeto História,** São Paulo, v. 15, p. 51-84, 1997.

METALOGRAFIA: BASE CONCEITUAL DE COLPAERT COMO REFERÊNCIA TEÓRICA E PRÁTICA NOS CURSOS DE MECÂNICA E MECATRÔNICA

Jurema Rodrigues
Sueli Mara Oliani Oliveira
Escola Técnica Estadual Philadelpho Gouvêa Netto, em São José do Rio Preto

Introdução

A siderurgia mundial vem galgando um momento de rara expansão, vigorado com o crescimento significativo em sua vasta produção, e o resultado deste progresso iniciou-se a partir dos anos de 1930, com o trabalho contínuo de Hubertus Colpaert.

A técnica de metalografia começa a ser consolidada no Brasil como um importante material de ensino e de desenvolvimento industrial.

Devido ao grande avanço na área de materiais e as constantes descobertas de novas ligas, a metalografia tornou-se um essencial recurso no âmbito industrial brasileiro, sendo indispensável durante o processo de análise de falha, controle de qualidade, engenharia reversa e otimização microestrutural, através de tratamentos termomecânicos, obtendo as referências de qualidade ao verificar materiais utilizados pelas indústrias metalomecânicas nacionais.

Com a expansão dos estudos de Colpaert, a metalografia, uma das principais ferramentas críticas e com um alto grau de sofisticação, permeia todo o campo da metalurgia, mais propriamente no campo dos produtos siderúrgicos: desde o aço à criação de pregos, molas, reatores nucleares, embalagens de ferros fundidos utilizados em motores, conexões, peças ferroviárias, entre outras, aos resultados que foram sendo aprimorados com a evolução do aço, notável pelas técnicas de reconstituição tridimensional obtidas a partir das estruturas materiais.

Mesmo com a defasagem entre a descoberta de materiais para pesquisa e o desenvolvimento teórico, a transmissão do conhecimento prático persistiram no decorrer da história da metalurgia, levando os Institutos de Pesquisas Tecnológicos (IPT) brasileiros, a dar uma atenção especial ao ensino, aos ministrados nas Escolas Politécnicas, não só pelos recursos acessíveis, mas condensados também ao profundo conhecimento indispensável à compreensão da metalografia, igualmente úteis às indústrias siderúrgicas.

Neste momento, podemos apontar como de extrema importância a permanência da segunda edição da obra de Colpaert publicada em 1959, pelo Editor Edgard Blücher, obtida para estudiosos da área como fonte de estudo e pesquisa utilizada nos cursos Técnicos em Mecânica e Mecatrônica. Ancorados pela reflexão de que uma

base conceitual passadista em Metalografia insiste em permanecer como fonte insubstituível de referência teórica e prática em pleno cenário contemporâneo.

Figura 1 – Livro Metalografia dos Produtos Siderúrgicos Comuns de Hubertus Colpaert, publicado pela Editora Edgard Blücher, em novembro de 1959.

Fonte: Acervo da biblioteca da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, em 2013.

Figura 2 – Livro Metalografia dos Produtos Siderúrgicos Comuns de Hubertus Colpaert, publicado pela Editora Edgard Blücler, em 2008.

Fonte: Acervo da Biblioteca da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, em 2013.

Com o objetivo de evidenciar a base conceitual de Hubertus Colpaert, descrita em "Metalografia dos Produtos Siderúrgicos Comuns", 2ª edição, publicada em 1959, um livro com bases sólidas para os cursos técnicos em Mecânica e Mecatrônica da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, ainda utilizado por professores e alunos, como uma fonte

vital de estudos nos componentes curriculares das disciplinas de Tecnologia de Materiais I e Tecnologia de Manutenção II, e que são ministrados pelos professores: José Rubens Campos Fogaça[1] e Edison Hernandes Belon[2].

A pesquisa realçada pela temática endossa o percurso entre o currículo e a história das disciplinas, oferecidas em cursos de educação profissional e tecnológica, presentes na História dos currículos e das disciplinas, por meio dos livros escolares que a escola aborda ao aproximar-se com a importância do ensino teórico ao fornecimento das bases nos campos da prática.

Visão amplamente perceptível que se aguça em tempos reais, pelos fatores que levam o Centro Paula Souza a abranger em todos seus aspectos, entre planos e projetos, disseminar a vasta cultura inovável nos campos de empreendedorismo nas Etecs e Fatecs. Passando a executar, por meio de seus planejamentos, uma política de propriedade intelectual, ao estabelecer fluxos de informações tecnológicas e de inteligência perspicaz, ultrapassando fronteiras e transformando conhecimento em riqueza, sendo reconhecidos no ramo como "o combustível para o desenvolvimento do país", formando, assim, um ambiente institucional pleno, inovador e contemporâneo.

A metalografia na história das disciplinas oferecidas em cursos de educação profissional e tecnológica

A elaboração deste artigo, em conjunto com as correntes teóricas que influenciaram as pesquisas nos campos históricos da educação, notadamente ao que compõem as grades curriculares à prática pedagógica de metalografia, nos cursos de mecânica e mecatrônica, segundo o estudo de Hubertus Colpaert, nos remete à explanação no âmbito didático, constituído pelas disciplinas atribuídas à instrução e à formação integral do indivíduo para expandir-se profissionalmente.

Com a consolidação do grande avanço industrial no Brasil, a metalografia sobressai na demanda de ensaios provenientes da expansão das ferrovias, expandindo-se por todo o interior do país. Fatores que contribuíram para o engenheiro Colpaert ingressar na direção laboratorial em 1928, além de contribuir para a sistematização de seus objetivos, favoreceram as pesquisas extensivamente de características metalográficas, por meio dos materiais ferrosos: aços e ferros fundidos. Período em que as oficinas de manutenção das companhias de estrada de ferro eram responsáveis pela confecção de peças de reposição envolvendo usinagem, soldagem, fundição e tratamentos térmicos, por meio de recursos oferecidos a partir dos Institutos de Pesquisas Tecnológicos (IPT).

Esse trabalho experimental culminou com a publicação do livro "Metalografia dos produtos siderúrgicos comuns", com primeiro lançamento em 1951 e com a segunda edição ampliada no ano de 1959. Nas duas publicações, reside a vasta experiência do mestre engenheiro Colpaert, discriminada na Seção de Metalografia do Instituto de Pesquisas Tecnológicas de São Paulo. Este livro passou a ser uma das mais

1 Professor Jose Rubens Fogaça atua nas disciplinas de "Tecnologia de Materiais Mecânicos II" no curso de Mecatrônica e na disciplina de "Tecnologia Mecânica II" no curso de Mecânica, ambas no 2º módulo.

2 Edson Hernandes Belon atua nas disciplinas de "Tecnologia de Materiais Mecânicos II" no curso de Mecatrônica e na disciplina de "Tecnologia Mecânica II" no curso de Mecânica, ambas no 2º módulo.

importantes ferramentas em referência brasileira, para todos os profissionais interligados ao processamento, tratamento e emprego de aços e ferros fundidos.

Independentemente do grande descompasso entre a descoberta de novos materiais e técnicas, o livro, além de contar com sumo valor didático, oferece uma variedade de recursos sobre macrografias e micrografias de microestruturas de aços, carbono e ferros fundidos, além de oferecer o desenvolvimento dos fundamentos teóricos contido nele, que persistem ao longo da história pela transmissão de conhecimentos práticos, ao contínuo desenvolvimento de materiais e processos.

Entre essa revolução, nos campos industriais, vale relembrar que, entre os tempos históricos e os contratempos industriais, a história da Educação Pública Profissional de São José do Rio Preto também foi marcada por grandes momentos. Na luta por um ensino técnico profissionalizante com equidade, se conquistam a Escola Artesanal de São José do Rio Preto; o Ginásio Industrial Estadual "Philadelpho Gouvêa Netto"; e a Etec Philadelpho Gouvêa Netto.

Momento este em que a área de Mecânica, vista como a mais antiga da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, esteve presente desde 1956. No início, com duração de 24 meses e somente para alunos do sexo masculino, eram oferecidos o curso matutino de "Ajustagem Mecânica" para maiores de 12 anos e, para o período noturno destinados aos jovens a partir de 14 anos, os cursos "Extraordinário de Iniciação", "Continuação" e "Complementar". A partir de 1971, os cursos da área de Mecânica passaram a ser destinados para ambos os sexos.

Os cursos tinham como objetivo proporcionar base cultural e iniciação técnica que permitiam ao educando – a partir de suas escolhas – integrar-se ao campo de trabalho; participar do trabalho produtivo, ou dar sequência nos estudos. Além de prepará-los para o exercício de atividade especializada de nível médio, forneciam a base de conhecimentos elementares para os ofícios exigidos.

A programação do curso era elaborada pelos professores de cada matéria, de maneira distinta, gerando um desencontro acerca das disciplinas. Entre os professores, as aulas eram ministradas de acordo com um plano que mais se identificavam com os objetivos do curso. As aulas práticas qualificavam os jovens para os ofícios do mercado.

Entre o percurso de fundação (1956) ao atual momento, a Etec Philadelpho Gouvêa Netto, situada em São José do Rio Preto, acompanha a inovação tecnológica e industrial, pelos cursos que a renomeiam e que compõem a instituição.

Entre os quais, podemos citar o eixo tecnológico que especifica o curso de Mecânica, abrangendo o controle e os processos industriais. Curso que irá preparar o profissional Técnico em Mecânica para atuar na elaboração de projetos mecânicos e sistemas automatizados; montagem e instalações de máquinas e equipamentos; planejamentos e realizações de manutenções; aptidão para desenvolver projetos de fabricação e montagem de conjuntos mecânicos; elaborações de documentações; realização de compras e vendas técnicas; e também o cumprimento de normas e procedimentos de segurança no trabalho e preservação ambiental.

O mercado de trabalho para esse profissional diversifica-se entre os campos industriais; fábricas de máquinas, equipamentos e componentes mecânicos; laboratórios de controle de qualidade, manutenção e pesquisa; e nas empresas prestadoras de serviços.

O curso de Mecatrônica, oferecido pela Etec a partir 2001, também está voltado para o mesmo eixo tecnológico. Este curso irá formar o profissional para atuar em projetos; execução; instalação; manutenção de máquinas e equipamentos automatizados; e sistemas robotizados. Podendo, também, operar equipamentos que utilizam *softwares* específicos e linguagens de programações adequadas; coordenar equipes e oferecer treinamentos operacionais; programar e operar máquinas; realizar manutenção preventiva e corretiva, em conformidade com as normas técnicas.

O mercado de trabalho para o Técnico em Mecatrônica expande-se entre: indústrias automotivas e metalmecânicas; fabricantes de máquinas, componentes e equipamentos robotizados; laboratórios de controle de qualidade; e prestadores de serviços.

As escolas técnicas do estado de São Paulo que oferecem esses cursos espalham-se as entre cidades de Araraquara, Araras, Botucatu, Franca, Garça, Matão, Mococa, Mogi das Cruzes, Mogi Mirim, Ribeirão Preto, Santo André, São Caetano do Sul, São Carlos, São José do Rio Preto, São Paulo, Sorocaba e Tatuí.

De acordo com Silva (2008), o crescimento industrial foi marcado por momentos históricos que oportunizaram uma vasta gama de profissionais qualificados para atuar no mercado de trabalho, sendo a metalografia uma das importantes ferramentas no desenvolvimento destes conhecimentos.

História da metalografia nos conceitos curriculares e disciplinares

Ao historiar a metalografia dentro dos conceitos curriculares e disciplinares, o livro de Colpaert, em sua primeira edição, contava com princípios básicos de maneira simplificada, criando novos obstáculos para a perfeita compreensão dos alunos, referentes aos assuntos discutidos condizentes com a micrografia e tratamentos térmicos.

> Complementada por um conjunto de outras importantes ferramentas de caracterização dos metais, a metalografia se tornou tão essencial à compreensão do comportamento dos aços que praticamente todos os cursos de engenharia de materiais dedicam um tempo significativo a seu ensino e é praticamente impossível encontrar uma indústria que produza ou processe aço que não utilize ferramentas metalográficas, em alguma etapa de seu desenvolvimento, controle da qualidade ou análise de falha. (COLPAERT, 2008, p. 2)

Mesmo com o falecimento do autor, em janeiro de 1957, as diretrizes adotadas para a elaboração da 2ª edição atenderam em tempo à demanda dos setores de engenharia mecânica e metalúrgica, técnicas que serviram como manual àqueles que delineavam seus conhecimentos às aplicações dos produtos siderúrgicos.

As fontes para esses conjuntos de investigações e métodos contidos em materiais, intimamente ao que se referiam aos conceitos metalográficos, forneceram as bases adequadas para os estudos posteriores deste setor, tornando a temática acessível aos que iniciavam seus estudos, tratados na 4ª edição do livro: "Metalografia dos produtos siderúrgicos comuns", do Professor Colpaert. Esta obra tornou-se:

> [...] assim como para inúmeros estudantes, técnicos e engenheiros brasileiros, uma referência fundamental tanto no estudo acadêmico quanto na vida profis-

> sional. Uma bem balanceada mistura de livro-texto e atlas de estruturas metalográficas, o livro se manteve durante décadas, como o "companheiro" dos metalográficos e siderurgistas brasileiros. (2008, p. 5)

Neste processo de renovação, nota-se o crescimento de pesquisas sobre os manuais escolares na área tecnológica da educação, devendo-se a expansão do Ensino Técnico no Brasil, entre os fatores imprescindíveis de melhorias dos recursos metalográficos, fixados nos pilares do desenvolvimento econômico do país.

De acordo com Santos, observa-se no conteúdo didático sobre metalografia do Centro Paula Souza[3], "[...] a garantia da boa qualidade da educação profissional desses milhares de jovens e trabalhadores requer investimentos em reforma, instalações/laboratórios, material didático e, principalmente, atualização técnica e pedagógica de professores e gestores" (2013, p. 1). Alavancados no intercâmbio da competitividade dos produtos e serviços nacionais oferecidos aos países, no qual, constituímos relações comerciais.

> Assim como a análise química, a metalografia é uma das ferramentas clássicas e essenciais utilizadas no controle de qualidade de processos metalúrgicos. A análise metalográfica permite identificar as alterações na microestrutura do material decorrentes de tratamentos térmicos e/ou mecânicos, variações na composição química e taxa de resfriamento do material. (SANTOS, 2013, p. 4)

Para o mesmo autor, como parte de ímpar importância, são os ensaios metalográficos e as formas de aplicação, pois geram o controle de qualidade, tanto que os princípios desses ensaios abordam análises nas esferas macro e micro.

> Nos ensaios metalográficos podem ser abordadas duas características principais de análises: a *macrografia* e a *micrografia*. A *macrografia* examina-se a olho nu ou com pouca ampliação (escala de até 40x) o aspecto de uma superfície após devidamente polida e atacada com reagente adequado. Este exame tem por objetivo detalhar a homogeneidade do material, a distribuição e natureza das falhas, impurezas e ao processo de fabricação, qualidade, profundidade de tratamentos térmicos entre outras características. Algumas das heterogeneidades mais comuns nos metais: vazio causado pelo resfriamento lento; segregação, causadas pelas impurezas e outros metais; dendritas, formação de grãos de vários tamanhos; trincas, devido às tensões excessivas no resfriamento; regiões alteradas termicamente na soldagem; estrutura colunar devido ao processo de soldagem e solidificação após fusão; tratamentos térmicos superficiais. A *micrografia* ou análise micro estrutural, também conhecida como análise metalográfica da microestrutura, consiste na caracterização das fases, estruturas e impurezas presentes em um material com o auxílio de um microscópio. (SANTOS, 2013, p. 12-13)

Caminho que vem sendo percorrido pelos profissionais que atuam na Etec Philadelpho Gouvêa Netto, de São José do Rio Preto, com os recursos metodológicos,

---

3 Projeto de formação continuada de professores da educação profissional do Programa Brasil Profissionalizado – Centro Paula Souza – Cetec/MEC.

acoplados à metalografia, entre os quais, podemos citar as incessantes fontes compostas nas edições do livro do Colpaert, que em meio às suas intermináveis análises comentadas, decodificam os conceitos sobre metalografia e norteiam as aulas teóricas e práticas do curso de Mecânica, o mais antigo da Etec, iniciado em 1956 com a Escola Artesanal, e do curso de Mecatrônica, criado em fevereiro de 2001.

Uma breve reflexão sobre o processo metodológico e a base conceitual em metalografia, vistos como referência teórica e prática em pleno cenário contemporâneo

Desta forma, nos apropriamos da ilimitação da pesquisa e da metodologia com o objetivo de divulgar os acervos bibliográficos contidos nas obras de Colpaert, a fim de definir com maior clareza e de forma a reunir suas ações experimentais em estado de preservação, envoltas na superação frente às dificuldades com a distância histórica e geográfica, preservando em si, desde as primeiras obras, o apogeu de sua pesquisa.

Com seu olhar minucioso, Colpaert exuberava-se em perfeccionismo, fornecendo detalhes primordiais para a criação da metalografia do IPT, que, posteriormente, se converteram em obras importantes e instrumentos para os campos de ensinos tecnológicos, contribuindo para o desenvolvimento industrial do país.

Em seus trabalhos de aplicação e pesquisa, Colpaert estava sempre em busca do conhecimento para a melhoria da alta resolução em qualidade dos sistemas produtivos, da prevenção de acidentes ao aperfeiçoamento tecnológico.

Ao partilhar seus trabalhos científicos e tecnológicos com outros pesquisadores, fator de grande importância para o seu desenvolvimento pioneiro e com a relação que mantinha com a ferrovia, o benefício foi mútuo. Ao dar suporte à indústria automobilística nascente, surgiram os novos desafios que permitiram ampliar horizontalmente as análises microestrutural e a seleção de materiais do laboratório.

De acordo com a segunda edição do livro Metalografia dos produtos siderúrgicos comuns, em 1959, atenta à base conceitual em metalografia segundo o engenheiro Colpaert quanto ao controle pela qualidade de um produto metalúrgico em sua dimensão estrutural, define que:

> O exame metalográfico encara o metal sob o ponto de vista de sua estrutura, procurando relacioná-la às propriedades físicas, composição, processo de fabricação, etc., de modo a poder esclarecer, ou prever seu comportamento numa determinada aplicação. O exame pode ser feito à vista desarmada (exame macrográfico, ou macrografia) ou com o auxílio de um microscópico (exame micrográfico ou micrografia). Esses exames são feitos em seções do material, polidas e atacadas com reativos adequados. Pela macrografia obtêm-se informes de caráter geral, um aspecto de conjunto sobre a homogeneidade do material da peça, a distribuição, natureza, quantidade, distribuição, natureza e quantidade de certas impurezas, processos de fabricação, etc. Pela micrografia podem observar-se a granulação do material, a natureza, quantidade, distribuição e forma dos diversos constituintes, certas inclusões, etc., que em seu conjunto conduzem a uma série de conclusões interessantes e de utilidade prática. Resumindo: – O ensaio mecânico constata os valores da resistência, dureza, etc., do material. – A análise química mostra de que o material é feito. – O exame metalográfico for-

> nece dados sobre como o material ou a peça foram feitos e também sobre sua homogeneidade. (COLPAERT, 1959, p.22)

Novas edições do livro de Colpaert foram revistas e publicadas de acordo com a necessidade da era contemporânea. Tais edições agregam valores de competência e formação para os alunos que compõem as cadeiras dos cursos de mecânica e mecatrônica da Etec Philadelpho Gouvêa Netto. Durante o processo de ensino e aprendizagem, professores e alunos interagem entre a harmonia da teoria conceitual e as práticas pedagógicas.

Entre os diversos conteúdos que compõem o currículo do curso, a instituição conta com a plena formação dos demais profissionais e educadores. Ao abordarmos professores e alunos do curso, podemos observar que os conteúdos tecnológicos partem dos ultrapassados à "modernidade" para o campo da aprendizagem. Para os professores José Rubens Fogaça e Edison Hernandes Belon,

> O estudo de metalografia tem papel central no avanço tecnológico dos metais ferrosos e não ferrosos, possibilita que os alunos desenvolvam competências e habilidades para identificar e avaliar as características e propriedades dos metais, contribuindo para a formação do Profissional Técnico da indústria metalúrgica e empresarial da região de São José do Rio Preto. O processo de preparação e análise das amostras é o mesmo, tanto para as máquinas atuais como para as antigas. O equipamento atual principal é o microscópico eletrônico, com muito mais recursos que os antigos, com aumento de imagens superiores e recursos para projetar e registrar imagens com profundidade de foco. A relação da teoria com a prática ocorre mediante conhecimentos teóricos que evidenciam a microestrutura dos metais através da análise do diagrama de equilíbrio ferro-carbono, e dos conhecimentos adquiridos através de práticas laboratoriais, com o processamento de amostras para posterior análise micrográfica. O procedimento de preparação da análise microestrutural ocorre com a obtenção da amostra metálica da peça ou matéria-prima desejada, segundo normas preestabelecidas por Colpaert. (FOGAÇA, em 2013)

Figura 3 – Registro iconográfico de José Rubens Fogaça, em demonstração de máquinas metalográficas: embutidora de amostras e conjunto cortadora.

Fonte: Laboratório de Mecânica e Mecatrônica da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, em 2013.

A indústria metalúrgica é uma das mais importantes áreas econômicas do mundo, com muita pesquisa e desenvolvimento de novas ligas, encontram as mais diversas aplicações. Em São José do Rio Preto, cidade com um parque industrial focado na metalografia e joalharia, percebe-se facilmente a importância da metalografia como contribuição para o sucesso empresarial da região. Nesse quesito, a metalografia tem papel central para o avanço tecnológico dos metais ferroso e não ferrosos. Os conhecimentos teóricos evidenciam análises através de práticas laboratoriais. O "pulo do gato" foi a implementação de *softwares* dedicados à metalografia, em termos de equipamento, o único que merece destaque é o microscópio eletrônico com alta definição em captura e projeção de imagens, que, aliado a poderosos softwares, permite maior precisão e agilidade das análises. O maquinário de metalografia está na esteira da modernização e em todas as áreas de conhecimento humano. Ao ter em vista a importância desse conhecimento, parece óbvio que a tendência em médio prazo é de substituição por equipamentos mais modernos; no entanto, deve-se destacar que o ensaio, ou processo de ensaio, não sofre qualquer alteração, tanto em máquinas eletrônicas quanto mecânicas. (BELON, em 2013)

Figura 4 – Registro iconográfico de Edison Hernandes Belon, em demonstração de máquinas metalográficas: durômetro analógico e durômetro digital.

Fonte: Laboratório de Mecânica e Mecatrônica da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, em 2013.

Em contrapartida, avançamos com a pesquisa, na extração e projeções de formações dos alunos perante o mercado de trabalho. Momento em que a aluna do curso de mecatrônica Adriana Emiko Oyama[4] relata que, além da carreira profissional estar em alta, também conta com a qualificação profissional para atuar no mercado de trabalho.

A busca pela aprendizagem recorre a recursos como "videoaulas", apostilas e análises práticas de materiais, utilizando máquinas metalográficas [...] permitem fazer análises minuciosas das características dos metais, como a sua composição

4 Adriana Emiko Oyama, aluna do 3º módulo do 1º semestre de 2013, da Etec Philadelpho Gouvêa Netto (São José do Rio Preto), no curso de Mecatrônica.

e suas propriedades, para verificar se o material é apropriado ao seu uso ou não. Com as análises metalográficas, podemos constatar a qualidade dos materiais e suas características, como, por exemplo, a quantidade de carbono, a dureza e a resistência, contribuindo para a correção dos defeitos e para a melhoria da qualidade dos materiais por meio de procedimentos padronizados que compreendem testes, cálculos, gráficos e consultas a tabelas. Essa análise permite adicionar conhecimento e técnicas aos futuros profissionais, que serão contratados por indústrias devido à sua prática e domínio sobre a metalografia, já que em toda área industrial há um setor destinado ao estudo e ao ensaio de materiais.

Figura 5 – Registro Iconográfico de Adriana Emiko Oyama, aluna do 3º módulo do curso de Mecatrônica, no 1º semestre de 2013.

Fonte: Laboratório de Informática da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, em 2013.

Larissa Rejane Frenhan[5] defende que as práticas apresentadas na metodologia do curso embasam o advento e a finalidade de proporcionar aos alunos a possibilidade de correlacionar os resultados teóricos com os obtidos, através de práticas e desmembramentos dos conteúdos pela operação executada. A mesma argumenta que:

> É importante estudar metalografia, nada mais que o estudo da estrutura e constituição dos metais e suas ligas. Fatores de suma importância tanto ao profissional quanto ao estudante, para saber a estrutura e constituição do material, pois cada um possui uma determinada finalidade. Por esse estudo, é possível saber as propriedades físicas, mecânicas, químicas e os processos de fabricação, possibilitando identificar os metais ferrosos e não ferrosos através da macrografia e micrografia. A aprendizagem ocorre através da teoria e, posteriormente, no caso

5 . Larissa Rejane Frenhan, aluna do 2º módulo do curso de mecatrônica na Etec Philadelpho Gouvêa Netto, no primeiro semestre de 2013.

de um laboratório, aulas práticas. A disciplina, ministrada pelo professor Fogaça, retrata de forma mais detalhada os metais através de videoaulas, diagramas, gráficos, conceitos técnicos, as funções das máquinas metalográficas como a de corte-cortadora que, além de preparar as amostras para a micrografia, são seguidas de uma sequência de procedimentos: 1º corte: cortar a parte do metal a ser estudado (como a corte-cortadora); 2º embutimento: embutimento com baquelite; 3º lixamento: lixar o material com lixas de água: 220, 320, 400, 600 (deixando o material preparado para o polimento); 4º polimento: polimento do material como sílica coloidal; 5º ataque químico: usa-se nital a 3%, finalizando com a análise microscópica (microestrutural): com ampliações de 50x, 100x, 200x, 500x e até 2500x (para visualizar o tipo de estrutura cristalina).

Figura 6 – Larissa Rejane Frenhan, aluna do 2º módulo, do curso de Mecatrônica Laboratório de Mecânica e Mecatrônica, em demonstração da máquina Politriz Metalográfica, em 2013.

Estes cursos assumem a linha de formação específica de acordo com o tipo de análise de metais e suas ligas. Os alunos com formação profissional em técnico de metalurgia são profissionais que, dentro da instituição, participam do planejamento e supervisão dos processos de transformação, fundição e tratamento dos metais e suas ligas. Administram operações de soldagem, serralheria, ferraria e reparos de estruturas metálicas, executando aplicações técnicas de medição, testes e ensaios.

É importante salientar que, desde a primeira edição sobre metalografia de Colpaert (1951), vale solenemente comemorar a notável constituição das pesquisas que ainda se aplicam ao centenário do desenvolvimento industrial.

Considerações finais

A atual pesquisa sobre as referências bibliográficas e métodos utilizados deixados por Colpaert, compostos nas edições do livro que educou gerações de metalurgistas brasileiros e, em pleno cenário contemporâneo, continua sendo valiosa fonte de extração e consulta que, sob a óptica do tempo, nas edições revistas e atualizadas, o espírito da edição original ainda está preservado.

Segundo as fontes pesquisadas, o ensino prático de metalografia fazia parte da cadeira de *"Curso experimental de Resistência dos Materiais"* da Escola Politécnica, por volta de 1910. Dois anos depois, o professor Hippolyto Gustavo Pujol Júnior publicava os primeiros artigos didáticos em termos de preparação de amostras metalográficas no país, nas páginas da Revista Politécnica, não parando por aí.

Com uma longa história de profissionalismo no Brasil, Hubertus Colpaert, precursor de uma trajetória marcada por inovações tecnológicas em todos os campos de sua atuação, ao desenvolver a performance em novos aços e ligas, com funcionalidade e características superiores, entre outras, priorizou sua dedicação às áreas de pesquisa e desenvolvimento dos IPT, atuando na melhoria contínua de processos e produtos metalúrgicos e no suporte técnico da mesma.

Não nos redimimos em postular que uma disciplina curricular, implica finalidades e também afirmar que ela não se reduz a um conjunto de princípios nos termos homogêneos às práticas, mas que, em suma, compõem-se a um conjunto de ideias, cuja finalidade da temática remete ao referencial científico e tecnológico.

Os acervos didáticos do engenheiro, *in memoriam*, transcritos desde as primeiras edições à quarta, norteiam nas dimensões reverenciadas como um "tesouro memorial" para as instituições de ensino, alunos e profissionais, aproximando-os das informações, na plenitude contemporânea pelos polos histórico, econômico e social.

Com esses materiais para estudos, voltados à especialização de milhares de alunos ao longo das gerações da Escola Politécnica, o lançamento de cada edição de Colpaert conserva as orientações originais indispensáveis à compreensão metalográfica, entrelaçadas aos conceitos de especialização, revelados nos resultados já alcançados pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Integrado a todo meio do desenvolvimento tecnológico, a Instituição mantém seus focos inovados em todos os eixos temáticos, atuando consistentemente desde a capacitação de docentes e gestores que integram seus quadros de profissionais, como também no mapeamento das competências em suas supostas formações, interligados, entre mestres, doutores e discípulos para atuarem em tempo real na disseminação de sua filosofia cultural.

Referências

Fontes orais:

OYAMA, Adriana Emiko. Entrevistada por Sueli Mara Oliani Oliveira, em 24 de junho de 2013.

FRENHAN, Larissa Rejane. Entrevistada por Jurema Rodrigues, em 26 de junho de 2013.

FOGAÇA, José Rubens. Entrevistado por Jurema Rodrigues, em 25 de junho de 2013.

BELON, Edison Hernandes. Entrevistado por Jurema Rodrigues, em 25 de junho de 2013.

Referências Bibliográficas

Apostila Materiais para Construção Mecânica: Laboratório. 3ª ed. Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo, Sorocaba.

BORGES, Juliano Nestor. Universidade de Santa Catarina. **Preparação de Amostras para Análise Microestrutural.** Santa Catarina, 2008.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. *Vocação Valorizada*. Editora Carmem la Regina. São Paulo, ano 7. n.33. mar/abr, 2013.

Disponível em: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br> Acesso em: 5 jul. 2013.

COLPAERT, Hubertus. **Metalografia dos produtos siderúrgicos**. São Paulo: Instituto de Pesquisas Tecnológicas, 1974, p. 126-170.

COLPAERT, Hubertus. **Metalografia dos produtos siderúrgicos comuns.** Blucher. 2ª ed. São Paulo, 1959.

COLPAERT, Hubertus. **Metalografia dos produtos siderúrgicos comuns**. Blucher. 4ª ed. Revisão técnica de André Luiz V. da Costa e Silva. São Paulo, 2008.

COLPAERT, Hubertus. Metalografia, macrográfica e micrográfica dos produtos siderúrgicos comuns. **Boletim 40**, IPT, São Paulo, 1951.

FRANCISCO, Júnior – Carl Zeiss. **Princípios de Microscopia**. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, jun. 2012.

PACIORNIK, S. Análise de imagens e microscopia digital. **M & M – Metalurgia e Materiais,** 2002, v. 58 (518), p. 121-123.

PACIORNIK, S.; MAURÍCIO, M. H. P. Digital imaging. In: G. V. VOORT, (editor). ASM Handbook, v.9, Metallography and Microestrutures. 2004, ASM International: Materials Park, OH, p. 368-953.

SANTOS, José Edenil Gomes dos. *Metalografia*. Eixo Tecnológico: Controle e Processos Industriais. Projeto de formação continuada de professores da educação profissional do Programa Brasil Profissionalizado – Centro Paula Souza – Setec/MEC, abr. 2013.

A TRAJETÓRIA DO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM NA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL CARLOS DE CAMPOS: AS PRIMEIRAS TURMAS (1973 A 1978)

Shirley da Rocha Afonso[1, 2]
Maria Lucia Mendes de Carvalho[2]

1. Etec Parque da Juventude, em São Paulo

2. Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza

Introdução

Os ambientes de formação da enfermagem têm por natureza preservar as memórias da evolução de seus conhecimentos por um reconhecimento na história da própria profissão (AMENDOEIRA, 2004). Para Göttems, Alves e Sena (2007), esta busca pelo reconhecimento da profissionalização tem despertado interesse dos responsáveis pela implantação de Políticas Públicas em Saúde, por uma melhor qualificação dos trabalhadores de nível médio na enfermagem, principalmente a partir dos anos 1970.

Nesta mesma busca, de acordo com Moraes e Alves (2002), encontra-se a Escola Técnica Estadual (Etec) Carlos de Campos, a primeira escola profissional feminina da capital do Estado de São Paulo, uma das escolas autorizadas oficialmente para iniciar esta atividade, com o objetivo de atingir os filhos de trabalhadores que seguiriam a profissão de seus pais.

Orosco e Scheide (2008) dizem que refletir sobre o ensino na área de Enfermagem em nível médio, em face dos tempos de mudanças na educação e na sociedade moderna, passa a exigir dos professores competências que estão além da racionalidade técnica. Desta forma, uma análise dos diferentes momentos históricos do Curso Técnico em Enfermagem permite perceber as inúmeras mudanças de ensino em busca de uma excelência para a profissionalização.

Partindo desta linha de pensamento, o Centro Paula Souza tem buscado sempre aprimorar a qualidade da formação deste aluno de enfermagem. Porém, para que se possam estabelecer os critérios passíveis de mudança, faz-se necessário identificar o passado e comparar com o presente. Com isso, este artigo apresenta a trajetória histórica do curso Técnico em Enfermagem da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, a partir do currículo e da história das disciplinas oferecidas em cursos de educação profissional tecnológica e de perfis de alunos desse curso, nessa escola, e das primeiras turmas do Curso Técnico em Enfermagem, entre 1973 e 1978.

Portanto, conhecer os currículos e os perfis dos alunos do curso Técnico em Enfermagem da Etec Carlos de Campos se faz oportuno, uma vez que a compreensão do conhecimento específico em saúde é pertinente às atualizações do Laboratório de Currículos do Centro Paula Souza.

As transformações políticas no Brasil e a inclusão do Técnico em Enfermagem nas áreas hospitalares a partir da década de 1960

As discussões sobre a inclusão de um novo profissional na área de enfermagem, segundo Costa e Kurcgant (2004), foi marcada por um movimento social, político e econômico que identificava a necessidade de preencher uma lacuna que existia entre os níveis de formação fundamental e superior na área de enfermagem e pela baixa formação e qualificação desses profissionais para atuarem nas áreas hospitalares.

Para essas autoras, diz-se que foi um movimento social por perceber que um grupo de enfermeiras discutia a necessidade de melhor qualificação dos profissionais que atuavam na enfermagem, relacionando a importância do reconhecimento do papel do enfermeiro na assistência à saúde da época, e político, pois essas mesmas enfermeiras, inclusas em um grupo de elite, influenciaram as decisões que pontuaram a determinação de legislações vigentes que traziam como alternativas a inclusão de mais um membro na área de enfermagem, padronizando as subcategorias vinculadas à área de enfermagem.

Pode-se afirmar que a trajetória da história da enfermagem está relacionada com a evolução econômica do Brasil, considerando que a partir da década de 1940 houve uma grande expansão industrial e, como consequência, muitos problemas de saúde de trabalhadores associados às epidemias. Estes problemas de saúde alertaram para a necessidade de inclusão de mais uma categoria profissional de enfermagem. Nessa época, existia um baixo contigente de profissionais de enfermagem para atender a população.

> Neste período ocorreu a urbanização e os trabalhadores assalariados pressionaram os representantes governamentais para obtenção de direitos sociais. Como resultado desta situação ocorreu a ampliação dos serviços de saúde, com ênfase, na prática institucionalizada de atenção ao doente, levando à necessidade de formação específica de pessoa para o exercício da enfermagem no nosso país (DANTAS e AGUILLAR, 1999 apud COSTA e KURCGANT, 2004).

Concomitantemente o Brasil estabelecia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a partir de então, "as escolas de enfermagem passaram a ser regulamentadas pelo Ministério da Educação e Saúde, por meio da Lei nº 775/49 (BRASIL, 1974b) e pelo Decreto nº 27.426/49 (Brasil, 1974a)", e só nas décadas de 1960 e 1970 foram criadas quatro escolas técnicas em caráter experimental com o intuito de incluir o Técnico de Enfermagem nas áreas hospitalares (DANTAS; AGUILLAR, 1999).

Em 1966, com a promulgação da Lei nº 4.024/61, as escolas experimentais, Anna Nery e Luiza de Marillac, ambas no Rio de Janeiro, tiveram autorização para funcionar pelos Pareceres nº 171 e nº 224, do Conselho Federal de Educação, com isso marcava-se uma transformação na área de enfermagem, em relação à formação qualitativa e quantitativa do pessoal habilitado para atuar nas instituições de saúde. Contudo, segundo Brasil (1996) e Oguisso (2002) apud Costa e Kurcgant (2004), até a década de 1990 ainda existia um grande déficit da formação de profissionais de enfermagem, atribui-se a isto, talvez, pela não aceitação do novo profissional na categoria, evidenciado pela omissão e falta de valorização da atuação deste profissional nas áreas hospitalares, afirmações essas constatadas pelo grande contingente de profissionais na

enfermagem que não eram qualificados, contrastando com profissionais da área médica com alto nível de formação, e os atendentes de enfermagem, com baixo nível de formação para atuação nos cuidados hospitalares, e número baixo de profissionais com média e alta formação para atuarem como os técnicos de enfermagem e enfermeiros.

Caverni (2005) refere que essa resistência pela aceitação de um novo integrante na área de enfermagem pôde ser evidenciada pelo tempo de funcionamento que a primeira escola de enfermagem em São Paulo apresentou. O Colégio Técnico de Enfermagem "Maria Pia Matarazzo", de caráter privado e vinculado ao Hospital Matarazzo, tinha regularmente a formação de turmas para o curso de auxiliar de enfermagem e ofereceu o curso técnico apenas nos anos de 1967 a 1972, formando poucos profissionais com esta qualificação. A primeira escola da rede pública estadual que ofereceu o Curso de Técnico de Enfermagem em São Paulo é a Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, em 1973, e continua a oferecer esta qualificação até os dias de hoje.

Ênfase para a educação profissional de enfermagem nos cursos de nível médio e o seu perfil no mercado de trabalho

Costa e Kurcgant (2004) afirmam que a educação profissional ganhou ênfase a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394/96, a qual estabelecia que todo o "cidadão deverá ter oportunidade a conhecimentos que permitam profissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mercado de trabalho".

Ao citarem Oguisso (2002), as autoras ainda mencionam que com essa reforma o Curso Técnico de Enfermagem objetiva uma habilitação profissional no âmbito do ensino de 2º grau, permitindo a qualquer pessoa ingressar no mercado de trabalho.

> Atualmente, a rede de escolas de formação técnica no País caracteriza– se principalmente pela forte concentração no setor privado em todas as Regiões do país, com maior evidência na Região Sudeste. O setor público, embora com menor participação, tem na esfera estadual os maiores investimentos, com muito pouca participação da esfera municipal, A subárea de enfermagem detém o maior número de cursos no país e em todas as Regiões brasileiras (LIMA; REIS; DAMACENA; SÓRIO, 2006 apud GÖTTEMS; ALVES; SENA, 2006).

Entretanto, a educação profissional na área de enfermagem e em outras áreas, de acordo com Silva (2003), deve-se priorizar o ensino com ênfase na dimensão técnico-especializada, ético-política, relações interpessoais, inserindo este aluno em um mercado que exige um profissional centrado em conhecimentos para uma tomada de decisão assertiva. A escola não pode ignorar o contexto histórico vivenciado pelo aluno antes de ingressar em curso profissionalizante e deve se valer dessa experiência para agregar novas práticas voltadas ao mundo do trabalho. Neste sentido a educação profissional focará um profissional crítico e atualizado em questões sociais e políticas para compreensão dos reais problemas encontrados no setor produtivo. A autora citada acima relata ainda que,

> Atualmente, as mudanças do processo de trabalho têm exigido dos trabalhadores, e principalmente dos trabalhadores da área da saúde, conforme Deluiz

> (2001, p. 8), "capacidade de diagnóstico e de solução de problemas, e aptidões para tomar decisões, trabalhar em equipe, enfrentar situações em constantes mudanças e intervir no trabalho para melhoria da qualidade dos processos, produtos e serviços".

Para a realização deste estudo, utilizou-se a análise documental e o método histórico, que de acordo com Caverni (2005),

> [...] consiste em uma série de operações que visam a estudar e a analisar um ou vários documentos, para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas relacionadas e, o método histórico, utiliza-se do estudo dos documentos para investigar os fatos sociais e suas relações com o tempo sociocultural-cronológico.

Caverni (2005) relata que a técnica de análise documental é considerada uma abordagem de dados qualitativos valiosa, porque é através das informações obtidas que se pode identificar e definir o contexto histórico de uma época, pautado em propósitos e hipóteses.

Como pressuposto teórico-metodológico empregou-se, neste estudo, a cultura escolar que segundo Julia (2001) é,

> [...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

As informações encontradas, segundo a mesma autora, por meio dos documentos, não são analisadas levando em conta o contexto interno da escola, mas vai além dos limites dela. Os modos de pensar e de agir incutidos na escola são uma consequência da aquisição de conhecimentos e habilidades agregados às experiências vivenciadas anteriormente pelos seus alunos. É também conveniente compreender que a cultura escolar se desenvolve entre as relações sociais e culturais da família desses alunos, incluindo a "tradição, capacidade para mudar, carácter, [...] e a capacidade de autotransformação".

A história oral foi empregada como metodologia que privilegia os testemunhos não escritos, valorizando as narrativas como fonte documental de um processo marcante para história das primeiras professoras a lecionar para essa primeira turma da Etec Carlos de Campos, em 1975, a professora Tomoko Matsui (figura 1).

Os documentos foram encontrados durante pesquisa no acervo do Centro de Memórias da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos (figura 2) e os dados foram categorizados e tabulados em planilhas do programa Microsoft Excel 2007. Para melhor visualização e compreensão, os dados serão apresentados em forma de quadro.

Figura 1 – Tomoko Matsui em entrevista na FUNDAP, em 27 de maio de 2013.
Fonte: Arquivo próprio, 2014.

Figura 2 – Shirley Afonso durante pesquisa no Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em 2014.
Fonte: Arquivo próprio, em 2014.

A Primeira Turma de Alunas do Curso Técnico de Enfermagem na Escola Técnica Estadual Carlos de Campos

A Etec Carlos de Campos, que em 11 de dezembro de 1911, por meio do Decreto Estadual nº 2.118-B, inicia atividades de qualificação de mão de obra, atendendo à necessidade fabril da época, na primeira Escola Profissional Feminina. A partir da década de 1970, a escola oferece o Curso Técnico de Enfermagem até os dias de hoje. Para Moraes e Alves (2002),

> Os cursos eram destinados a meninas maiores de 12 anos, que possuíssem o diploma do grupo escolar ou conhecimentos equivalentes. Conforme indica a documentação da época, a maioria das alunas provinha das classes trabalhadoras e era constituída por filhas de imigrantes, principalmente italianos.

A professora Tomoko Matsui é enfermeira e foi uma das primeiras professoras a lecionar no Curso Técnico em Enfermagem da Etec Carlos de Campos; foi coordenadora do curso nos períodos de 1976 a 1980. Lecionou para as alunas da primeira turma apenas no último ano da série do curso, ano que marca a sua entrada na escola.

> Uma amiga de faculdade, enfermeira Roseli Scuti, estava grávida e preste a ganhar os nenês (gêmeos), me convidou para lecionar na Carlos de Campos, substituindo-a durante a licença-gestante. Então, a Roseli me apresentou para a professora Debble Smaíra, que era assistente de direção na época. A professora Debble Smaíra quando soube que eu era ex-aluna da Carlos de Campos [risada], logo se animou, chamando a professora Neide Gaudenci de Sá. Acredito que elas se lembraram de mim, contribuindo para lecionar na escola. Isso aconteceu no início de 1975. [...] Eu lecionei todas as disciplinas do curso de enfermagem, como Técnicas Básicas, Pronto Socorro, Centro Cirúrgico, Saúde Pública etc. Mas, não guardei nenhum caderno de aula. [...] Em 1976 ou 1977 a professora Debble Smaíra me convidou para assumir a coordenação do curso. Cheguei a conhecer a primeira turma de enfermagem da escola, as alunas já estavam no último ano (Entrevista em 27 de maio 2013, com Tomoko Matsui).

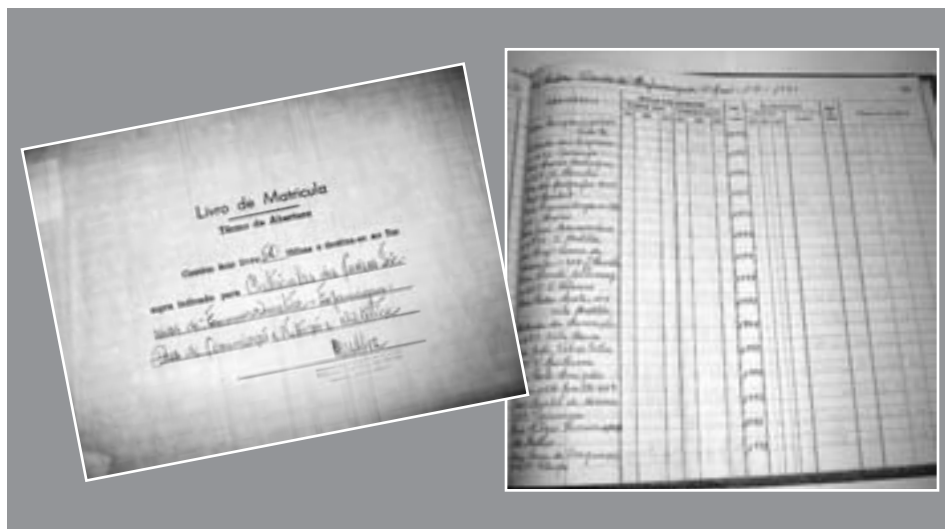
Investigando o livro de matrículas de 1973, presente no acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos (figura 3), foi encontrada a relação dos nomes da primeira turma de alunas do Curso Técnico de Enfermagem. Foram 40 alunas matriculadas no 2º grau (atualmente denominado de ensino médio).

Livro de Matrícula

Figura 3 – Registros no livro de matrícula das primeiras turmas do Técnico em Enfermagem.
Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em 2013.

Neste curso eram ministradas aulas das disciplinas gerais do núcleo comum: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Inglês, História, Geografia, Organização So-

cial e Política do Brasil, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas (Física, Química e Biologia); de acordo com a LDB 5.692/71, artigo 7, Educação Moral e Cívica, Educação Artística e Programa de Saúde; e as disciplinas específicas: Psicologia Aplicada e Ética Profissional, Introdução à Enfermagem, Enfermagem Médica, Enfermagem Cirúrgica, Enfermagem Materno-Infantil, Enfermagem Neuropsiquiátrica, Enfermagem em Saúde Pública, Noções de Administração de Unidades de Enfermagem, Estágio Supervisionado, Técnicas de Redação em Língua Portuguesa, Higiene e Profilaxia, Anatomia e Fisiologia Humanas, Microbiologia e Parasitologia, Nutrição e Dietética e Estudos Regionais (Patologia).

Segundo Caverni (2005), desde a década de 1960, quando a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN) discutiu as implicações da implantação de um novo profissional de nível médio na enfermagem, a preocupação para o processo de ensino e aprendizagem centrava-se em um estudo aprofundado sobre esse currículo, o qual deveria incluir disciplinas "gerais e profissionais com especial atenção às ciências sociais, sua correlação e seriação, a inclusão dos aspectos sanitários e sociais. Os estágios são necessários para efeito de reconhecimento da escola [...]". Outro aspecto a ser destacado sobre as recomendações da ABEN é que as disciplinas deveriam ser ministradas apenas por enfermeiros. Percebe-se então, que as disciplinas já eram pauta de discussão para a qualidade da formação do técnico em enfermagem.

Os estágios supervisionados eram realizados em instituições de saúde e forneciam subsídios para que as alunas praticassem as técnicas específicas, aprendidas em laboratórios da escola. As aulas eram preparadas pelas professoras do curso, não tinha material didático específico, e, muitas vezes, eram as próprias professoras que doavam os livros para a biblioteca. Segundo Tomoko Matsui,

> Os estágios eram feitos, na maioria, no Hospital das Clínicas. As professoras do curso eram: Emília Emi Kawamoto, Júlia Fortes, Satiko, Lenir, Welta, Dulce, que também eram enfermeiras do hospital e facilitavam o contato para o estágio. Não tínhamos problemas ou dificuldade para encontrar campo de estágio, isso começou a ser um problema depois de alguns anos, com o surgimento de outras escolas. [...] Os materiais didáticos eram preparados por nós, professoras. Não tinha apostila, a gente preparava os textos e rodávamos no mimeógrafo, em seguida distribuíamos para os alunos. Utilizávamos alguns livros que foram doados para o acervo da escola, mas nada que fosse preparado para o curso, só um pouco depois, as professoras Emília Emi Kawamoto e Júlia Fortes elaboraram um material didático e publicaram pela editora EPU (Entrevista em 27 de maio 2013, com Tomoko Matsui).

Semelhante a este currículo, pode-se comparar ao currículo da primeira escola a oferecer o curso Técnico em Enfermagem no Brasil, a escola Anna Nery, que foi autorizada a iniciar suas atividades pelo Parecer nº 171, de 11 de Março de 1966. O currículo proposto incluía: cultura geral (Português, História Geral e do Brasil, Ciências Físicas e Biológicas, Filosofia, Ética e Inglês); específicas (Fundamentos de Enfermagem, Anatomia, Fisiologia, Microbiologia, Parasitologia, Nutrição e Dietética, Higiene e Profilaxia, História da Enfermagem, Enfermagem Médica, Enfermagem em Doenças Infecciosas e Parasitárias, Enfermagem Cirúrgica, Enfermagem Ortopédica e Traumatológica, Enfermagem Otorrinolaringológica e Oftalmológica, Enfermagem Materno-Infantil, En-

fermagem em Saúde Pública, Administração de Unidades e Enfermagem Psiquiátrica). Incluía também os estágios supervisionados em Enfermagem Médica, Cirúrgica, Obstétrica, Pediátrica, Psiquiátrica, Saúde Pública e Dietética (CAVERNI, 2005).

O esforço empregado pelas instituições escolares, nessa época, marca a preocupação pela formação e a necessidade de não apenas, gerar mão de obra para o mercado de trabalho assistencial, mas propiciar um campo com a presença de profissionais habilitados e qualificados para a tarefa de lidar com pessoas debilitadas, exercendo suas atividades com primor e qualidade, como é perceptível pelo currículo do curso Técnico em Enfermagem (figuras 4 e 5).

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

ESCOLA ESTADUAL DE 2.º GRAU "CARLOS DE CAMPOS"

DIPLOMA

"O Diretor da Escola Estadual de 2.º Grau "CARLOS DE CAMPOS" de acordo com o artigo 16 da Lei n.º 5.692/71 e com o disposto no Regimento Escolar, confere a CATARINA BEATRIZ GASPAROTTO, de nacionalidade Brasileira, natural de São Paulo, Estado de São Paulo, nascida a 13 de janeiro de 1961, filha de Milton Gasparotto e de Valderes Apparecida Lopes Gasparotto, o título de

TÉCNICO EM ENFERMAGEM

por haver concluído, no ano de 1979, a habilitação plena de ENFERMAGEM, em nível de 2.º grau. O presente Diploma outorga ao portador as prerrogativas e os direitos estabelecidos nas Leis de Ensino do País.

São Paulo, 02 de dezembro de 1980

Figura 4 – Diploma de Técnico em Enfermagem da sexta turma da Etec Carlos de Campos, em 1980.
Fonte: Arquivo pessoal de Catarina Beatriz Gasparotto, em 2013[1].

A presença dessas disciplinas gerais e específicas no currículo deste curso se dá pelo cumprimento da Lei n° 5.692/71, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que instituía a profissionalização como obrigatória no ensino de 2º grau (BRASIL, 1971), sendo modificada parcialmente em 1982, pela Lei nº 7.044, que termina com a obrigatoriedade da qualificação para o trabalho nesse nível de ensino.

Para serem admitidas, as alunas eram submetidas aos exames de admissão, requeridos antecipadamente ao diretor da Escola. Dentre as exigências: idade de 15 anos ou conclusão do curso de 1º grau (ensino fundamental). O exame de admissão constava de uma prova escrita de Português e Matemática, em nível de primeiro grau e as candidatas eram avaliadas por notas para aprovação.

É possível observar nos quadros 1 e 2, as modificações realizadas para garantir que o currículo do Técnico em Enfermagem contribuísse para promover no aluno uma formação primada na qualidade de ensino e que atendesse ao mercado de trabalho, quando se compara os dois currículos de 1973 e 1998.

1 Segundo o relato de uma ex-aluna, Catarina Beatriz Gasparotto, que cursou a sexta turma de enfermagem da Etec Carlos de Campos, e hoje é docente de enfermagem na Etec Professor Carmine Tundisi, em Atibaia, as disciplinas ministradas, em 1977, eram as mesmas aplicadas para a primeira turma de enfermagem.

Escolaridade anterior que permitiu a matrícula no 2.º Grau.
Certificado de 1º grau expedido em / /1975, pela escola E.E.P.G. "PANDIÁ CALÓGERAS" SP =

Intitulativo da Habilitação:

TÉCNICO EM ENFERMAGEM

Curso autorizado a funcionar conforme despacho CET, exarado no Processo n. 2.918/72, publicado no D.O. de 23/12/72. Autorização mantida pela Resolução SE n.º 11, publicada no D.O. de 01/02/78.

		MATÉRIAS	N.º de horas
EDUCAÇÃO GERAL	NÚCLEO COMUM Res. CFE 8/71	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	220
		Inglês	111
		História	111
		Geografia	111
		Organização Social e Política do Brasil	72
		Matemática	148
		Ciências Físicas e Biológicas: Física	74
		Química	74
		Biologia	37
	Artigo 7.º da Lei 5.692/71	Educação Moral e Cívica	72
		Educação Artística	74
		Programas de Saúde	37
Total de horas de Educação Geral			1141
FORMAÇÃO ESPECIAL	MÍNIMO PROFISSIONALIZANTE PAR. CFE 3.814/76 - RES. CFE 7/77 - DEL. CEE 25/77	Psicologia Aplicada e Ética Profissional: Psicologia Aplicada	72
		Ética Profissional	36
		Introdução à Enfermagem	36
		Enfermagem Médica	72
		Enfermagem Cirúrgica	72
		Enfermagem Materno-Infantil	72
		Enfermagem Neuro-Psiquiátrica	36
		Enfermagem em Saúde Pública	36
		Noções de Administração de Unidades de Enfermagem	36
		Estágio Supervisionado	1080
	Total de horas do Mínimo Profissionalizante		1548
	Parte Diversificada Deliberação CEE 18/72	Técnicas de Redação em Língua Portuguesa	72
	Disciplinas Instrumentais Par. CFE 853/71 e 3814/76 Resolução CFE 7/77 Deliberação CEE 25/77	Higiene e Profilaxia	72
		Anatomia e Fisiologia Humanas	146
		Microbiologia e Parasitologia	72
		Nutrição e Dietética	72
		Estudos Regionais: Patologia	72
	TOTAL DE HORAS DA FORMAÇÃO ESPECIAL		2054
	Educação Física		327
CARGA HORÁRIA TOTAL			3522

Diploma expedido conforme termo n.º 724 lavrado à pág. n.º 123, do livro 03, em 02/12/1980.

ORLANDO ... - Secretário RG 3558715 - CIC 187056938-53
JOÃO BAPTISTA BRGA - Diretor RG 2139945 - CIC 076934298-48

Espaço reservado ao órgão da Secretaria da Educação

S. Paulo, 19/3/81

Claudete Tonicelli Zimmermann
RG. 3.407.436
Supervisor de Ensino

Espaço reservado ao órgão do MEC

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
Delegacia do MEC DEMEC - SP
Registrado sob n.º 173780 SP.
fl. 198 do livro n.º 250, nos termos do art. 16 ... da Lei n.º 5.692/71.
Registrado por Sonia M. de A. Franco
São Paulo, 02 de julho de 1981
RESPONSÁVEL PELO REGISTRO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
MARIA DULCE DIAS BASTOS
COORDENADORA - SP.

Espaço reservado ao órgão de Fiscalização Profissional

MINISTÉRIO DO TRABALHO
CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM
REGISTRO N.º 08514TE
NOME: Catarina Beatriz Gasparotto
QUADRO: II CATEGORIA: TÉCNICO DE ENFERMAGEM
LIVRO: C-2 PAG. 34 EM 17/10/83
SRC PRESIDENTE

Observações:

Os estágios supervisionados foram realizados nos seguintes hospitais:

1 — Servidor Público Estadual
2 — Servidor Público Municipal
3 — Municipal Tide Setúbal
4 — Emilio Ribas
5 — das Clinicas - São Paulo
6 — Centro de Saúde de Vila Maria

Figura 5 – Currículo do curso de Técnico em Enfermagem, no verso do diploma na Etec Carlos de Campos, de 1980.

Fonte: Arquivo pessoal de Catarina Beatriz Gasparotto, em 2013.

Disciplinas gerais do núcleo comum:	Disciplinas específicas:
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; Inglês; História; Geografia; Organização Social; Política do Brasil; Matemática; Física; Química; Biologia; Educação Moral e Cívica; Educação Artística; Programa de Saúde.	Psicologia Aplicada; Ética Profissional; Introdução à Enfermagem; Enfermagem Médica; Enfermagem Cirúrgica; Enfermagem Materno-Infantil; Enfermagem Neuropsiquiátrica; Enfermagem em Saúde Pública; Noções de Administração de Unidades de Enfermagem; Estágio Supervisionado; Técnicas de Redação em Língua Portuguesa; Higiene e Profilaxia; Anatomia e Fisiologia Humanas; Microbiologia e Parasitologia; Nutrição e Dietética; Patologia.

Quadro 1 – Currículo do Técnico em Enfermagem, em 1973.

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em 2013.

1º módulo:	2º módulo:	3º módulo:	4º módulo:
Procedimentos Básicos de Enfermagem; Educação para a Saúde I; Proteção e Prevenção em Enfermagem I; Recuperação e Reabilitação em Enfermagem Clínica e Enfermagem Cirúrgica I; Primeiros Socorros I; Assistência à Saúde da Mulher e da Criança I; Gestão em Saúde I; Enfermagem Gerontológica I.	Procedimentos Básicos de Enfermagem II; Educação para a Saúde II; Proteção e Prevenção em Enfermagem II; Recuperação e Reabilitação em Enfermagem Clínica e Enfermagem Cirúrgica II; Primeiros Socorros II; Assistência à Saúde da Mulher e da Criança II; Linguagem, Trabalho e Tecnologia; Enfermagem Gerontológica II.	Segurança no Trabalho I; Vigilância Epidemiológica I; Assistência de Enfermagem em UTI e Unidades Especializadas I; Enfermagem em Saúde Mental I; Enfermagem em Urgência e Emergência I; Banco de Dados; Planejamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Enfermagem.	Segurança no Trabalho II; Vigilância Epidemiológica II; Assistência de Enfermagem em UTI e Unidades Especializadas II; Enfermagem em Saúde Mental II; Enfermagem em Urgência e Emergência II; Gestão em Saúde II; Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Enfermagem; Assistência de Enfermagem Domiciliária.

Quadro 2 – Currículo do Técnico em Enfermagem na Escola Técnica do Brás, em São Paulo, em 1998.

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em 2013.

Até a década de 1990, o curso Técnico em Enfermagem era integrado ao colégio (atual ensino médio) e, consequentemente, a carga horária exigia o cumprimento de aulas num período integral diário (quadro 1). Com a atualização da LDB, o ensino técnico se desvincula do ensino médio, sendo estruturado de forma modular (quadro 2). Essa modalidade do ensino técnico permite ampliar o número de vagas, semestralmente, para que alunos possam cursar enfermagem.

Outra mudança que ocorre no currículo de enfermagem está relacionada à exigência do mercado de trabalho. Com as atualizações tecnológicas e o aumento da demanda de atendimento nos serviços de enfermagem, a procura por profissionais da área de enfermagem volta-se para um profissional mais ativo, que tenha iniciativa, crítico e reflexivo e que saiba tomar decisões. Portanto, para atender a essa exigência do mercado de trabalho, o currículo passa por transformações que incluem o uso de tecnologias e disciplinas que exigem o exercício das operações mentais do aluno.

Araújo (2001) destaca a mudança nos currículos dos cursos técnicos, das escolas do Centro Paula Souza, a partir da década de 1990, pelo Decreto nº 2.208/97.

> Essa primeira mudança teve como características a estruturação dos cursos em módulos, a definição de qualificações e certificações intermediárias em cada itinerário de formação técnica e a exigência mínima de matrícula na 2ª série do ensino médio. [...] A aprovação, em 1999, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional em Nível Técnico e a publicação, em 2000, pelo MEC, dos Referenciais Curriculares Nacionais do Ensino Técnico, fizeram com que o CEETPS organizasse grupos de professores de todas as áreas profissionais e de representantes de setores produtivos, e promovesse uma segunda mudança na organização curricular de seus cursos (ARAÚJO, 2001).

Perfil dos estudantes matriculados no curso Técnico em Enfermagem (1973 – 1978)

Ao investigar o perfil dos estudantes no curso Técnico em Enfermagem da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, no período de 1973 a 1978, observa-se na tabela 1 o percentual de 78% para as alunas que cursaram o primeiro ano do Curso Técnico de Enfermagem com idades entre 16 e 17 anos. Isto se justifica pela conclusão do ensino de 1º grau, condição para frequentar este curso, que varia numa média de idade de 16,3 anos das alunas. Observou-se, também, que 88% (n = 35) das alunas eram naturais da Cidade de São Paulo, cidade onde se localizava a Escola. As outras quatro alunas eram naturais de Catanduva, Japão, Sorocaba, Rio de Janeiro, totalizando 12% do número de alunas nesta primeira turma. É importante relatar que apenas uma (n = 1) aluna não apresentou a documentação no momento da matrícula do primeiro ano deste curso e durante a matrícula do segundo ano letivo, o nome da aluna não consta do livro de matrículas de 1975.

Acredita-se que por causa de a escola localizar-se em uma região central da cidade de São Paulo e por ter fácil acesso ao transporte público justifica a incidência de 24% de alunas residirem nos bairros do Brás, Ipiranga, Parí e Penha. Apenas três (n = 3%) das alunas matriculadas não relataram o nome dos bairros onde residiam.

Os pais das alunas, em sua maioria, tinham nacionalidade brasileira, representando 92% dos dados encontrados. Justifica-se a evidência por meio da redistribuição populacional imigratória no Estado de São Paulo, caracterizada a partir da década de 1960 pela diminuição do crescimento populacional e a descentralização dos polos comerciais e industriais (PERILLO, 1996).

Em contrapartida, a cidade de São Paulo contribuiu bastante para o dinamismo da migração populacional, principalmente do setor agrícola, que busca nos bairros

comerciais e industriais desenvolver-se através dos comércios de pequeno a grande porte, como é possível observar que 46% dos pais dessas alunas trabalhavam nas áreas de prestação de serviços, indústria e comércio, dos quais se destacam 19% de pais que eram comerciantes. Apenas quatro (n = 4%) pais de alunas não relataram a sua profissão.

Tabela 1 – Distribuição percentual da frequência de idades das alunas da primeira turma do Curso Técnico de Enfermagem, na Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, matriculadas em 1973.

Idade		Quantidade	%
15 – 17		31	78%
18 – 20		8	21%
Não apresentou documentos		1	3%
	Total	40	100%

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em 2013.

Ao longo da formação da primeira turma do técnico em enfermagem, foi possível identificar que no primeiro ano letivo do curso, em 1973, uma (n = 1) aluna solicitou transferência para o Curso Técnico de Dietética nesta mesma escola, conforme indica a tabela 2.

Acredita-se que a transferência foi realizada por esta aluna, por falta de afinidade para trabalho em enfermagem, merecendo destaque, pois o profissional de enfermagem necessita de uma base de conhecimento científico diferenciado como outras áreas específicas. Estes conhecimentos estão diretamente ligados às fases de promoção e prevenção da saúde da população e, principalmente, da fase de adoecimento, onde a capacidade de comunicação, percepção e entendimento variam muito de acordo com a idade, exigindo do profissional uma grande interação (FRIAS; TAKASHI, 2000).

Tabela 2 – Distribuição de alunas eliminadas entre o primeiro e terceiro anos letivos, segundo o livro de matrículas das alunas do Curso Técnico de Enfermagem entre 1973 e 1974. São Paulo, 2013.

Causa	Quantidade
Transferência para outro curso	1
Evasão ou Retenção	14

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em 2013.

A tabela 3 apresenta os resultados obtidos no levantamento realizado nos livros de matrículas, onde foram registradas 13 turmas nos cursos técnicos de enfer-

magem da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos. A partir do ano de 1974, foram oferecidas duas turmas de 1ª série e ampliou para três turmas em 1977. Foi possível observar a falta de registro de duas turmas, que deveriam estar matriculadas na 3ª série, nos anos de 1976 e 1978.

Tabela 3 – Número de alunos matriculados nos cursos oferecidos no período de 1973 a 1978 na Etec Carlos de Campos, segundo os livros de matrículas. São Paulo, 2013.

	1973	1974	1975	1976	1977	1978
1ª Série	40	68	80	82	116	104
2ª Série		27	58	49	63	93
3ª Série			23	30	40	47
Total	40	95	161	161	219	244

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em 2013.

O depoimento da professora Tomoko Matsui propiciou identificar as práticas de formação de novas turmas a partir de 1977.

> As turmas que iniciavam o curso de enfermagem constituíam 40 a 45 alunos por série, chegando a formar duas ou três turmas por série, mas no último ano do curso o número de alunos caía para 30, mais ou menos, então, com a diminuição de alunos as turmas também diminuíam. Percebíamos a diminuição de alunos por retenção e evasão, principalmente por retenção; na época, o curso de enfermagem era exigente, com qualidade. Às vezes, a diminuição de alunos se dava por transferências de cursos na própria escola ou por desistência, devido ao poder aquisitivo pequeno. Os alunos moravam em bairros distantes, a maioria na zona leste, e isso contribuía, também, para desistir do curso. Mas a maioria dos alunos não tinha problemas de comportamento, compromisso ou caráter, todos tinham uma formação muito boa (Entrevista em 27 de maio de 2013, com Tomoko Matsui).

Outro dado encontrado no livro de matrículas é o primeiro registro de um aluno do sexo masculino no curso de enfermagem, em 1977. Para se compreender o porquê da desigualdade existente na enfermagem, referente à categoria gênero, é importante reconhecer a historicidade que permeia essa profissão, considerada uma profissão eminentemente feminina. Segundo Azevedo Filho, Vilela e Bernardes (2010):

> [...] percebe-se que ao longo da história não se faz menção aos homens, como profissionais de enfermagem, como exemplo, na Idade Média, os cuidados aos enfermos ficavam a cargo de religiosas, as quais podem ser consideradas as primeiras enfermeiras. Já na Idade Moderna, no século XIX, Florence Nigthingale, uma aristocrata britânica, institucionaliza a enfermagem, estabelecendo princípios ético-morais que deveriam nortear as práticas da enfermagem. Entretanto,

é sabido que hoje os homens representam cerca de 20% da população de profissionais de enfermagem.

Os dados apresentados na tabela 3 comprovam o crescimento da escola e do curso, demonstrando claramente que o aumento da oferta de vagas e da procura pelo ensino não significou, necessariamente, o aumento da escolaridade dos alunos que iniciaram seus estudos, pois as porcentagens dos que terminavam os cursos eram muito baixas.

Considerações finais

Foi possível traçar o perfil da primeira turma de alunas do Curso Técnico de Enfermagem da Etec Carlos de Campos, 1973, sendo alunas entre 16 e 17 anos, naturais de São Paulo, residentes nas proximidades da escola, principalmente nos bairros do Brás, Ipiranga, Pari e Penha. Os pais, em sua maioria, eram de origem brasileira e tinham como profissão o comércio.

Durante os anos de formação dessas alunas, observou-se que uma (n = 1) aluna optou por cursar o Técnico de Dietética, acreditando-se nesta transferência por falta de afinidade com o curso de enfermagem. Merece destaque o total de 13 alunas que desistiram deste curso.

Os estágios supervisionados eram realizados em instituições de saúde, onde as próprias professoras atuavam como enfermeiras, facilitando o acesso da escola no ambiente. Essas mesmas professoras também elaboravam o material didático para subsidiar o aprendizado das alunas, e muitas vezes faziam doações para a biblioteca.

Com o passar dos anos, houve um aumento de interesse de alunos para cursar o Técnico em Enfermagem, porém o número de alunos formados era menor, comparado ao ano de matrícula.

O estudo, baseado nos documentos do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos e depoimento da professora Tomoko Matsui, ampliou o conhecimento sobre a história inicial do curso Técnico em Enfermagem da Etec Carlos de Campos, valorizando, cada vez mais, a formação dos alunos que ainda se matriculam nesta escola.

Partindo do exposto no trabalho, é imprescindível empregar esforços para a formação profissional do aluno, a qual tem como desafio acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas e de organização do mercado de trabalho, caracterizando, assim, o perfil de um profissional que realize com excelência e qualidade o atendimento à saúde (SILVA, 2003).

É nesse cenário, de grandes reformas que, segundo Amâncio Filho (2000) apud Silva (2003), a educação em enfermagem deve atender aos requisitos técnicos e o compromisso ético voltado para as constantes mudanças, buscando, cada vez mais, a construção de uma sociedade justa e digna.

Neste sentido o Curso Técnico em Enfermagem deve organizar seus currículos de forma que percorra pelo processo de aprendizagem baseado em competências profissionais técnicas e científicas, como é citado por Brasil (2001) apud Silva (2003), observando os critérios atuais exigidos pelo mercado de trabalho e pelas legislações vigentes, como o Parecer CNE/CEB nº 16/99 e a Resolução CNE/CEB nº 04/99 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Nível Técnico.

Referências

Fonte oral

Entrevista da enfermeira e professora Tomoko Matsui concedida às professoras Shirley da Rocha Afonso e Maria Lucia Mendes de Carvalho, em 27 de maio de 2013, e realizada no Prédio da FUNDAP.

Referências bibliográficas

AMENDOEIRA, J. **Entre preparar enfermeiros e educar em enfermagem: uma transição inacabada (1950 a 2003)**. (Tese de Doutorado). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. 2004. Disponível em: http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/92/1/Entre%20Preparar%20Enfermeiros%20e%20educar%20em%20Enfermagem%5B1%5D.%20Uma%20transi%C3%A7%C3%A3o%20inacabada.pdf. Acesso em: 12 Nov. 2012.

ARAÚJO, A. M. Mudanças curriculares no ensino técnico em São Paulo. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo. v. 15, n. 42, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a09.pdf. Acesso em: 18 Ago 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Lei** nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: MEC. 1971. Disponível em: http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco– legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf. Acesso em: 14 jul. 2013.

CAVERNI, L. M. R. **Curso Técnico de Enfermagem: uma trajetória histórica e legal – 1948 a 1973**. (Dissertação de Mestrado). Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2005.

COSTA, M. F. B. N A.; KURCGANT, P. A. A formação profissional do técnico de enfermagem: uma análise histórica e ético-legal no contexto brasileiro. **Acta Paul. Enf.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 108-13, 2004.

DANTAS, R. A. S.; AGUILLAR, O. M. Ensino médio e o exercício profissional no contexto da enfermagem brasileira. **Rev. Latino-am. Enf**. São Paulo. v. 7, n. 2. P. 25-32, 1999.

AZEVEDO FILHO, F. M.; VILELA, M. S.; BERNARDES, M. J. C. O gênero masculino e o trabalho em enfermagem: uma análise da produção bibliográfica. III Seminário Trabalho e Gênero. Núcleo de Estudos sobre o Trabalho. 2010. [**anais**]. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: http://strabalhoegenero.cienciassociais.ufg.br/uploads/245/original_FRANCINO_MARIELL E_MILTON.pdf. Acesso em: 27 Mai 2013.

FRIAS, M. A. E.; TAKAHASHI, R. T. O perfil dos candidatos ao curso técnico de enfermagem de uma escola particular da cidade de São Paulo. **Rev. Esc. Enf**. São Paulo: USP, v.34, n.2, p. 309-16, 2000.

GÖTTEMS, L. B. D.; ALVES, E. D.; SENA, R. R. A enfermagem brasileira e a profissionalização de nível técnico: análise em retrospectiva. **Rev. Latino-am Enf**. São Paulo, v. 15, n. 5, p. 163-171, 2006.

GÖTTEMS, L. B. D.; ALVES, E. D.; SENA, R. R. A enfermagem brasileira e a profissionalização de nível técnico: uma análise retrospectiva. **Rev. Latino-am. Enf**. São Paulo. v. 15, n. 5, p. 1033-1040, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n5/pt_v15n5a22.pdf. Acesso em: 20 Nov. 2012.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Rev. Bras. História da Educação**. São Paulo: Campinas. v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273. Acesso em: 06 jul. 2013.

MORAES, C. S. V.; ALVES, J. F. (orgs.). **Escolas profissionais públicas do estado de São Paulo**: uma história em imagens (álbum fotográfico). São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.

PERILLO, S. R. Novos caminhos da migração no Estado de São Paulo. São Paulo em Perspectiva: **SEADE**. v. 10, n. 2, 1996. Disponível em: https://www.seade.gov.br/produtos/spp/v10n02/v10n02_10.pdf. Acesso em: 23 mar. 2013.

OROSOCO, S. S.; SCHEIDE, T. J. F. As diferentes abordagens do processo educativo e seus reflexos no ensino de enfermagem em nível médio. **Colloquium Humanarum**. São Paulo: Presidente Prudente. v. 5, n. 1, p. 53-68, 2008. Disponível em: http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/viewFile/268/578. Acesso em: 12 nov. 2012.

SILVA, E. R. **O cidadão técnico em enfermagem: analisando as mudanças na sua profissionalização**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRGN, 2003.

TRAJETÓRIA DO ENSINO DA ORALIDADE E DA ESCRITA NO CURSO DE INFORMÁTICA

Tânia Janaína Borda Landi
Janice Zilio Martins Pedroso
Escola Técnica Estadual Professor Pedro Leme Brisolla Sobrinho, em Ipaussu

Introdução

A preocupação presente nos cursos oferecidos pelo Centro Paula Souza não é somente a formação técnica, mas também na atuação do indivíduo na sociedade, a Instituição tem a visão de "consolidar-se como centro de excelência e estímulo ao desenvolvimento humano e tecnológico, adaptado às necessidades da sociedade.".

Para reforçar esta preocupação existe, na grade curricular, a inclusão de disciplinas que não são específicas na formação técnica, mas fazem parte da formação como cidadãos atuantes e transformadores do meio. Tais como a disciplinas de Ética e Cidadania e o português instrumental, denominado antigamente como LPT – Leitura e Produção de Textos e atualmente como LTT – Linguagem, Trabalho e Tecnologia. Elas buscam desenvolver em sala de aula situações encontradas no mundo do trabalho que exigem, além do conhecimento técnico, criatividade, iniciativa e receptividade, conforme atribuições para o desenvolvimento das competências.

Neste recorte será abordado o ensino do português instrumental, as mudanças na nomenclatura, na base tecnológica e suas adaptações ao contexto profissional, quanto à área de informática.

O período de observação para desenvolvimento do artigo ocorre desde a oferta do primeiro curso do Centro Paula Souza focando a educação técnica profissional pública na cidade de Ipaussu, em 1998 (Habilitação Profissional de Técnico em Processamento de Dados), até o ano de 2013 (Habilitação Profissional de Técnico de Nível Médio em Informática).

No decorrer da análise observa-se a grande preocupação em diferenciar o estudo da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira ensinadas no Ensino Médio, do Português Instrumental ministrado nos cursos Técnicos.

Breve histórico do curso Técnico em Informática de Ipaussu

No ano de 1994 ocorreu a transferência da ETESG – Escola Técnica Estadual de Segundo Grau "Professor Pedro Leme Brisolla Sobrinho", sob o Decreto nº 37.735 de 27/10/93, para o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, assumindo a denominação de Escola Técnica Estadual (ETE) "Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho", a partir de 01/01/1994, denominação que perdurou até o ano de 2007.

Com as mudanças propostas há uma preocupação em desenvolver a capacidade intelectual e produtiva do indivíduo através da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob a Lei nº 9.394/96 Cap. III, Art. 39 a 42, dispõe no capítulo III DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL o seguinte:

> Art. 39 – A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.
>
> Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.
>
> Art. 40 – A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

O Centro Paula Souza proporcionou acesso a todo cidadão que atingisse as exigências mínimas para o ingresso nos cursos técnicos de nível médio de forma gratuita, necessitando somente preencher os quesitos necessários e passar por um processo classificatório. Tal metodologia permanece até o ano em vigência.

O conhecimento de mundo, a vivência profissional é algo que deve ser considerado no processo ensino-aprendizagem, pois o público que frequenta a escola técnica, principalmente no período noturno, é heterogêneo em seu conhecimento, idade e interesses.

> Art. 41 – O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.
>
> Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.
>
> Art. 42 – As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionadas a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

A partir do ano que a escola tornou-se parte do Centro Paula Souza, grande euforia se fez presente na instituição escolar, o espírito de equipe e de cooperação marcou o período. Para elucidar o clima organizacional da época, a professora Tânia Janaína Borda Landi realizou uma entrevista na Etec Jacinto Ferreira de Sá, na cidade de Ourinhos, em 15 de junho de 2013, com a professora Carmem Bruder Moraes. A professora Tânia Janaína começou a entrevista solicitando um breve histórico da professora Carmem, que foi a primeira professora de Português Instrumental do curso Técnico em Informática.

> Eu fui para Ipaussu em 1996, quando encontrei um corpo docente maravilhoso, pessoas maravilhosas. Muitos desses professores saíram, não estão mais lá por motivos diversos. Na época tudo era novo para mim na área da informática. Eu fui muito bem recebida pelos professores da área de informática, nós tínhamos o Carlos, que hoje é o diretor da escola, tínhamos a Silvia, que não está mais lá, tínhamos a Waleska, que também saiu, não sei quem da área de informática

> ficou daquela época, só sei dizer que eles me auxiliaram, não só na disciplina LPT – Leitura e Produção de Textos (português instrumental no técnico), mas no inglês, porque nós tínhamos o Curso Integrado, e eu trabalhava texto de língua inglesa. Eles me ajudavam bastante, tenho boas lembranças de Ipaussu, gostei muito de trabalhar lá.

No ano de 1998, a Escola Técnica Estadual (ETE) "Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho" ofertou o curso técnico seguindo o Decreto 2.208/97: Habilitação Profissional de Técnico em Processamento de Dados.

Em 1999, a Escola Técnica Estadual (ETE) "Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho" concluiu os cursos nos moldes da Lei 5.692/71 e ofertou os cursos baseados no Decreto 2208/97, mais especificamente Habilitação Profissional de Técnico em Informática.

Em 2004, a Escola Técnica Estadual (ETE) "Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho" efetuou mudanças nos Planos de Cursos, alterando a nomenclatura dos mesmos, que passou a ser chamada Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Informática.

Em abril de 2007, através de um decreto do então Governador do Estado de São Paulo, Sr. José Serra, as Unidades de Ensino Técnico e Tecnológico do Centro Paula Souza passaram a denominar-se ETECs e FATECs, fazendo parte de um grande programa de expansão, instituído como meta do Governo do Estado de São Paulo, no entanto, as habilitações permanecem inalteradas.

O curso de informática desde sua implantação sempre foi muito procurado, de olho no novo nicho de mercado, as empresas sempre absorvem boa parte dos técnicos formados na unidade escolar. A tecnologia da informação implantada na escola trouxe inovações e fama ao ensino público da cidade. Para manter o curso competitivo, ocorreram várias mudanças, não somente na nomenclatura do curso, mas também na grade curricular e no PTD – Plano de Trabalho Docente, conforme observaremos no próximo tópico.

Plano de Ensino x Plano de Trabalho Docente

Após a Reforma Educacional Profissional foi implantada na grade curricular do Ensino Técnico a disciplina de LPT – Leitura e Produção de Textos, que estudava o Português Instrumental, com a função básica de ensinar leitura, produção oral e escrita, conforme Plano de Ensino (1998).

Ao traçarmos um comparativo entre o Plano de Ensino (1998 – Habilitação Profissional de Técnico em Processamento de Dados) e Plano de Trabalho Docente (2013 – Habilitação Profissional de Técnico de Nível Médio em Informática) podemos afirmar que as mudanças não ocorreram somente na forma de ministrar as aulas, mas também em sua estrutura. Observe as principais mudanças no quadro I.

Ao concluir o quadro comparativo observa-se que há pouca exigência das correspondências oficiais (ofícios; memorandos; comunicados; cartas; avisos; declarações; recibos; carta-currículo; curriculum vitae; relatório técnico; contrato; memorial descritivo; memorial de critérios) no período de implantação do curso, o que tornava o conteúdo muito semelhante ao abordado no Ensino Médio. Por muito tempo a disciplina foi vista pelos educandos como algo repetitivo, sem atrativos, pois era difícil re-

conhecer a aplicabilidade do conteúdo, visto que os educandos não tinham nenhum tipo de aula prática nos laboratórios de informática, devido à falta de estrutura do curso inicialmente, sendo os modelos propostos passados na lousa conforme relato da professora Carmem sobre a época de implantação.

> Eu trabalhava algumas coisas que eu trabalho até hoje como: acentuação, pontuação, ortografia, porque eu considero isso essencial. Como é que o meu aluno vai escrever bem se ele não domina o idioma, é preciso conversar com o aluno, esclarecer tudo isso para depois partir por área, era um geral, não era tão específico. Hoje a base tecnológica é muito específica, você recebe o que tem que ser trabalhado, mudou muito, eu senti mudança nisso. Na época, o aluno reclamava: "Por que é que a gente tem aula de português?" Eu falava "vocês não têm aula de português, como todo cidadão brasileiro você tem obrigação de escrever bem". Eu digo isso até hoje para o aluno.

Outra dificuldade presente desde a implantação é o desafio enfrentado pelo professor de LPT / LTT que não conhece o vocabulário técnico abordado nas correspondências oficiais nas empresas. Desde sua implantação trata-se de um trabalho em conjunto com os demais professores da área específica, trabalho esse que deve ser abordado de forma gradativa, pois os educandos conseguem adaptar a estrutura das correspondências oficiais mediante o conhecimento semântico da área, ou seja, é necessário o conhecimento da gramática normativa, mas também o conhecimento vocabular técnico que envolve sua área de atuação. A professora Carmem afirma abaixo tal dificuldade:

> Eu não estava acostumada com o vocabulário, com o jargão profissional da informática, então toda hora eu ia lá e perguntava: "É isso mesmo, eu peguei esse texto aqui e vou trabalhar com os alunos." Era uma equipe que sempre me ajudava.

Além das mudanças na base tecnológica, houve uma diminuição considerável da carga horária inicial, que era de 3 aulas semanais e carga horária final de 60 horas/aula, atualmente são 2,5 aulas semanais, refletindo na carga horária final de 50 horas/aula. Portanto, com o aumento das correspondências exigidas e a diminuição das horas pode-se afirmar que o professor de LTT – Linguagem, Trabalho e Tecnologia apresenta o conteúdo de forma específica, não sendo possível trabalhar todas as deficiências detectadas no decorrer do curso, tais como problemas gramaticais pontuais.

A gramática que consta do Plano de Trabalho Docente é trabalhada de forma concomitante à confecção das correspondências.

Quanto à forma de ensino, ela será abordada no próximo tópico, o qual baseia-se no depoimento da professora habilitada na época da implantação do curso.

ANO 1998	ANO 2013
PE – Plano de Ensino	PTD – Plano de Trabalho Docente
Habilitação Profissional de Técnico em Processamento de Dados	Habilitação Profissional de Técnico de Nível Médio em Informática
LPT – Leitura e Produção de Textos	LTT – Linguagem, Trabalho e Tecnologia
3 aulas semanais	2,5 aulas semanais
60 horas / aulas	50 horas / aulas
Conteúdo 1-**Leitura**: I – Aspecto formal: técnica de leitura dinâmica, treinamento da leitura oral e aprimoramento da dicção. II– aspecto semântico – atividades: estudo de vocabulário, interpretação de ilustrações, percepção de marcas de intertextualidade: citação de fonte – autoria, data de publicação, órgão de publicação, título etc., – citação bibliográfica, distinção de afirmações genéricas e específicas, essência e acidente na argumentatividade, esquema, síntese nominalizada, resumo e paráfrase, dimensionamento do assunto e do tema, ponto de vista do autor e tese, relacionamento com posições defendidas por organismos (partidos, instituições sociais, grupos sociais etc.), posicionamento frente ao ponto de vista do autor.	Base Tecnológica 1. Estudos de textos técnicos/ comerciais aplicados à área de Informática, através de: • indicadores linguísticos: vocabulário; morfologia; sintaxe; semântica; grafia; pontuação; acentuação etc. • indicadores extralinguísticos: efeito de sentido e contextos socioculturais; modelos preestabelecidos de produção de texto.
2– **Produção oral**: I-preparação: seleção de textos e leitura crítica, definição de objetivo da produção oral (exposição, debate, polemização, defesa de um ponto de vista etc.), definição de estratégia de trabalho: roteiro e ilustrações, uso de audiovisuais etc. II-desenvolvimento: técnica de distribuição do olhar e do corpo para a plateia, a diversificação da entonação durante a produção oral, ilustração crítica e bibliografia, dramatização e recital poético.	2. Conceitos de coerência e de coesão aplicados à análise e à produção de textos técnicos específicos da área de Informática: ofícios; memorandos; comunicados; cartas; avisos; declarações; recibos; carta-currículo; curriculum vitae; relatório técnico; contrato; memorial descritivo; memorial de critérios; técnicas de redação.

ANO 1998	ANO 2013
3-**Produção escrita**: Modelos de correspondências: relatório (discernimento entre subjetividade e objetividade); relato e narrativa (os fatos, as ações humanas, suas implicações sobre os sujeitos envolvidos e o olhar humano sobre essas realidades; dissertação (discurso caracterizado pela objetividade e subjetividade, pela aceitabilidade e tolerância); assunto, tema, tese, ponto de vista; aplicação de conceitos (citação de fonte, autoria, data da publicação, órgão de publicação, título e citação bibliográfica); distinção de ações genéricas e específicas; essência e acidente na argumentatividade; expressões intuitivas: fomento a expressões poética; escrituração, produto, custo, avaliação, bibliografia.	3. Parâmetros de níveis de formalidade e de adequação de textos a diversas circunstâncias de comunicação. 4. Princípios de terminologia aplicados à área de Informática: glossário com nomes e origens dos termos utilizados pela Informática; apresentação de trabalhos de pesquisas; orientações e normas linguísticas para a elaboração do trabalho para a conclusão de Curso.

Quadro I: Quadro comparativo do Plano de Ensino (Habilitação Profissional de Técnico em Processamento de Dados/1998) com o Plano de Trabalho Docente (2013 – Habilitação Profissional de Técnico de Nível Médio em Informática).

Fonte: autores, em 2013.

Trajetória do Português Instrumental no Curso de Informática

Segundo o relato da professora Carmem, que foi a primeira a ministrar a disciplina de português instrumental no Curso Técnico em Informática, o início foi um grande desafio, conforme seu depoimento abaixo:

> Nós tínhamos a disciplina de LPT – Leitura e Produção de Textos e recebemos a ementa no papel, percebemos que tínhamos que xerocar e montar o material para poder ministrar a aula. Na época que eu fui para Ipaussu para as aulas no curso de informática eu não tinha computador, por isso pensei: "Tenho que ter um computador, pois eu não posso levar coisas mimeografadas para um aluno que faz curso de informática". Então me matriculei em um curso de informática, comprei uma impressora matricial, passei a imprimir algumas coisas e levava para os alunos, imprimia a apostila e levava para eles.

A falta de estrutura não permitia que os alunos tivessem a aula prática no laboratório de informática, que complementaria o ensino da teoria ministrada em sala de aula; de certa forma, a falta de contextualização não gerava grande entusiasmo nos alunos. Conforme afirma a professora Carmem:

> Ipaussu tinha um laboratório pequeno, várias turmas de informática no período noturno, não dava certo estar no laboratório no momento da minha aula, eu acabava ficando na sala de aula na teoria. Hoje, como nós temos mais laboratórios, às vezes, pode ser possível conciliar um momento, naquela época não era.

De acordo com a professora, o aluno não tinha acesso a livros nem mesmo recursos para adquiri-los, ela criava o seu próprio material, baseado na ementa que era muito abrangente, e distribuía aos educandos algumas cópias; a grande maioria era passada na lousa – a professora criava um quadro imaginário para explicar a formatação de alguns documentos. Segue abaixo relato dos problemas enfrentados por Carmem.

> Grande parte da matéria acabava colocando na lousa, pois eu não utilizava laboratório na hora de editar texto, porque nós não tínhamos computadores para isso. Nós não tínhamos a máquina de xérox dentro da escola, isso dificultava, o aluno trabalhava e reclamava que ficava caro. Parte do material que eu fornecia impresso, alguns xerocavam.

O depoimento da professora deixa evidente que a disciplina foi sendo construída no decorrer dos anos, a coletânea de vários materiais compunha toda a base tecnológica. Inicialmente não havia nada específico, conforme é possível observar no quadro comparativo, que traz o Plano de Ensino de 1998.

Um dos materiais disponíveis na biblioteca na época da implantação é o livro "A Técnica da Comunicação Humana" (figura 1). Nele, o escritor faz uma reflexão sobre a evolução da comunicação humana desde sua forma primitiva até o uso de telegramas, cartas e telefones. O livro é dividido em sete capítulos, o primeiro trata do conceito de comunicação humana, e sequencialmente encontramos estudos sobre a linguagem, obstáculos, teoria e prática da audição e da leitura, arte de escrever e elementos da oratória, produção oral. Já a produção escrita era composta por textos fragmentados de dissertação, narrativas e relatórios.

Figura 1– Livro de J. R. Whitaker Penteado, 1991.

Fonte: Arquivo da Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho, em 2013.

Com a implantação da classe descentralizada da Fatec – Curso ASTI – Analista de Sistemas chegou um grande acervo à biblioteca local; dentre os materiais de apoio estava a obra de João Bosco Medeiros (figura 2), um livro que contém modelos de correspondências oficiais de forma clara e concisa. A obra "Correspondências – Técnicas

de Comunicação Criativa" foi muito consultada na época e propagada entre os alunos conforme depoimento da professora Carmem.

> O que melhorou um pouquinho para nós foi quando tivemos o curso ASTI da Fatec – Analista de Sistemas, que funcionou na extensão em Ipaussu; a nossa biblioteca melhorou bastante, pois recebemos livros de português instrumental para consultar, isso me ajudou muito, esse material que eu utilizei no ASTI acabei transferindo para a apostila que elaborei.

Figura 2 – Livro de João Bosco Medeiros, 2002.
Fonte: Arquivo pessoal Tânia Janaína Borda Landi, em 2013.

Segundo depoimento da professora, apesar das mudanças propostas nas bases tecnológicas pode-se dizer que alguns princípios perduram até hoje:

> Hoje a apostila que utilizo de LTT, o esqueleto dela, veio dessa época, porque eu digitei tudo, todo esse material que anteriormente eu tinha xerocado eu digitei; portanto, eu tenho horas e horas, de digitação, eu buscava nos livros a informação, digitava e montava uma apostilinha e passava para o aluno.

De acordo com a professora Carmem não mudou muita coisa, o aluno continua sem o material impresso; no entanto, atualmente ele tem o *pencard*, que é uma apostila virtual – Núcleo Básico: linguagem, trabalho e tecnologia – fornecida pelo Centro Paula Souza, criada com o propósito de auxiliar as professoras de LTT.

> É claro que hoje talvez tenha algum resquício daquela época, eu acho que foi mudando aos poucos, a ementa foi mudando, foi ficando mais direcionado de curso para curso, porque antes nós tínhamos LPT – que não era tão direcionado –, os laboratórios de currículo melhoraram isso. O esqueletinho do que representa minha apostila hoje veio lá de trás, eu ainda uso alguma coisa, uso essa do Centro, como referência, porque o aluno não tem a apostila, tem só o pencard, e quando eu preciso de uma referência de correspondência comercial o aluno tem, quando o aluno não tem eu passo para ele o conteúdo todo. Hoje eles têm

> acesso, eles têm o computador; na época, o nosso aluno não tinha computador, ele fazia curso de informática e não tinha o computador para trabalhar em casa, a realidade era diferente.

De acordo com o depoimento de Cristiane Maria Megid – umas das escritoras do livro – "Núcleo Básico: linguagem, trabalho e tecnologia" (figura 3), do Centro Paula Souza, o livro foi baseado na experiência em sala de aula dela e da outra escritora, Suely Bertanho Campana, não houve pesquisa em outros materiais didáticos, uma vez que não havia nada da mesma natureza. As pesquisas das quais partiram são das áreas de Linguística e Linguística Aplicada, principalmente da Análise de Discurso e da Linguística Textual. A proposta de escrita do livro foi feita primeiramente por Suely que, na época, trabalhava na Cetec e estava afastada da Etec Bento Quirino. Ela, então, convidou Cristiane a participar, porque lecionava especificamente a disciplina de LTT e estava terminando o mestrado em Linguística e iniciando um doutorado em Linguística Aplicada.

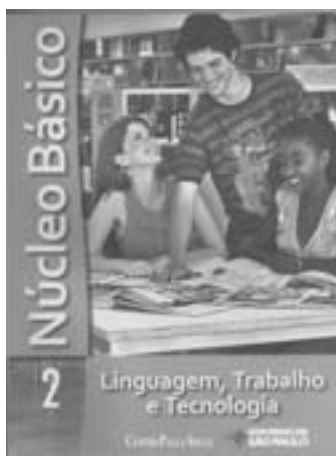



Figura 3 – Livro de Cristiane M. Megid e Suely B. Campana, 2011.
Fonte: Arquivo da Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho, em 2013.

A solicitação era de um texto-base para a disciplina, que os alunos pudessem consultar dentro e fora de sala de aula, sem atividades práticas (o que, depois, foi proposto para ser inserido no material). O trabalho durou cerca de 6 meses para a feitura da primeira versão e cerca de um ano para as revisões. Em todo o processo, contaram com a ajuda e leitura atenta do professor André Müller, coordenador dos materiais do núcleo básico, além de revisores contratados pela Fundação Padre Anchieta.

Como a disciplina de LTT interfere na Educação Profissional

É necessário deixar claro para o educando a função do português instrumental na área técnica, pois muitas vezes esse componente foi impugnado por ser confundido com a Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no curso regular.

Até hoje, se o educador não souber se posicionar de forma contextualizada o educando não terá adesão ao aprendizado e visão de sua importância. Conforme consta do Parecer CNE/CEB nº 16/99 (p.15), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico:

> Nas regiões em que a oferta de bom ensino de segundo grau preparatório para o vestibular era escassa, as escolas técnicas tradicionais acabaram se tornando a opção pessoal de estudos propedêuticos, distorcendo a missão dessas escolas técnicas. A separação entre educação profissional e ensino médio, bem como a rearticulação curricular recomendada pela LDB, permitirão resolver as distorções apontadas. Em primeiro lugar, eliminando uma pseudointegração que nem preparava para a continuidade de estudos nem para o mercado de trabalho. Em segundo lugar, focando na educação profissional a vocação e missão das escolas técnicas e instituições especializadas, articuladamente com escolas de nível médio responsáveis por ministrar a formação geral, antes a cargo da então "dupla" missão das boas escolas técnicas.

Anterior ao Parecer CNE/CEB nº 16/99 encontramos a Lei Federal nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), que garantiu em seu § 2º, artigo 1º, que a educação escolar deveria vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, reforçando as Diretrizes e Bases, e que a mudança que ocorreu na legislação vigente e a reforma da Constituição Federal, em 1988, também trazem como destaque a preocupação com o desenvolvimento do indivíduo, tanto no "exercício da cidadania" quanto para a "qualificação para o trabalho".

Como a disciplina de Português Instrumental foi ministrada desde o período da implantação do curso Técnico em Processamento de Dados, em 1998, ela vem se fortalecendo a cada ano. Com a base tecnológica específica, o educador é capaz de demonstrar a necessidade do educando em saber a aplicabilidade das correspondências comerciais no cotidiano das empresas. O Técnico em Informática precisa ter um conhecimento semântico do vocabulário relacionado à tecnologia da informação. Saber identificar a situação-problema, saber adaptar o modelo das correspondências às suas necessidades.

Atualmente, as aulas de LTT são divididas em duas partes, sendo a primeira delas teórica e a segunda prática. Esse método faz com que o educando contextualize a situação adaptando o modelo da correspondência ao vocabulário semântico da área técnica.

Quanto ao conteúdo gramatical, devido à carga horária reduzida da disciplina, é necessário que haja um esforço em conjunto com os demais educadores, que todos contribuam com as orientações de forma direta ou indireta. Espera-se que todos os educandos tenham adquirido até o Ensino Médio o conhecimento básico gramatical e que em conjunto com o conhecimento do português instrumental estejam aptos a redigir.

As normas gramaticais devem ser abordadas dentro de um contexto que envolva as correspondências oficiais de forma mais dinâmica e explícita para os alunos, pois a clareza de sua aplicabilidade se faz necessária para que haja melhor compreensão, considerando que as salas do ensino técnico são heterogêneas, principalmente no período noturno, com alunos de várias idades, com conhecimento de mundo diferenciado.

Durante o período de capacitação do educando, é preciso orientá-lo quanto à postura profissional, o vocabulário deve ser trabalhado não somente na escrita, mas também na oralidade, treinamentos para desenvolver a habilidade de conversação devem ser trabalhados durante o período. A leitura em voz alta, o tom de voz adequado e outras orientações ajudam neste processo.

O conjunto das habilidades desenvolvidas durante o período de capacitação é essencial para tornar o individuo um profissional completo e atuante em qualquer área profissional que escolha.

Considerações

Após observar as mudanças do Ensino Profissional no curso de Técnico em Informática entre os anos de 1998 a 2013, pode-se dizer que a expectativa em criar profissionais capacitados para o mundo do trabalho citado no Parecer CNE 16/99 (p.36) continua válido, conforme abaixo:

> Espera-se que essas escolas preparem profissionais que tenham aprendido a aprender e a gerar autonomamente um conhecimento atualizado, inovador, criativo e operativo, que incorpore as mais recentes contribuições científicas e tecnológicas das diferentes áreas do saber.

A disciplina de português instrumental no ensino técnico começou com o LPT– Leitura e Produção de Textos abordando, principalmente, a leitura, a produção oral e escrita; no entanto, o conteúdo abordado não era específico. Contudo, com o decorrer dos anos as exigências do mundo do trabalho trouxeram mudanças propostas pelo laboratório de currículo, que inovou com a disciplina de LTT – Linguagem, Trabalho e Tecnologia – que aborda de forma específica o vocabulário semântico das áreas técnicas.

A disciplina de LTT capacita o indivíduo na produção oral e escrita, tornando-o articulado para atender às diversas necessidades do mundo do trabalho. Ao reconhecerem a sua importância há um maior engajamento dos alunos, há a compreensão de que em qualquer setor que venham a atuar os conhecimentos adquiridos com o curso farão a diferença em seu desempenho profissional.

Com o passar dos anos a disciplina está se articulando de acordo com as necessidades da sociedade. A confecção do material de apoio à disciplina, fornecido pelo Centro Paula Souza, é o primeiro passo na busca da padronização do ensino das bases tecnológicas em todo território, sem mobilizar o educador, pois o conteúdo sugere tópicos que devem ser explorados para atender às exigências do mercado de forma adequada ao perfil de cada turma.

Referências

Fontes primárias

MEDEIROS, J. B.; **Correspondências: Técnicas de Comunicação Criativa**. 15ª ed., São Paulo: Atlas, 2002. Arquivo pessoal: Tânia Janaína Borda Landi. Disponível em: http://www.editoraatlas.com.br/Atlas/webapp/detalhes_produto.aspx?prd_des_ean13=9788522458424 Acesso em 09 jul. 2013.

MEGID, C. M.; CAMPANA, S. B.; **Núcleo Básico: linguagem, trabalho e tecnologia**. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2011. Arquivo da Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/101901540/NUCLEO-BASICO-VOL-2-LINGUAGEM--TRABALHO-E-TECNOLOGIA> Acesso em: 25 jun. 2013.

PENTEADO, J. R. W. **A Técnica da Comunicação Humana.** 10ª ed., São Paulo: Pioneira, 1991. Arquivo da Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho. Disponível em: <http://subversolivros.blogspot.com.br/2012/04/tecnica-da-comunicacao-humana-j-r.html> Acesso em: 25 jun. 2013.

PLANO DE ENSINO, curso Habilitação Profissional de Técnico em Processamento de Dados, 1998. Arquivos da Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho.

PLANO DE TRABALHO DOCENTE, curso habilitação profissional Técnico em Informática, 2013. Arquivos da Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho.

CENTRO PAULA SOUZA. Missão e Visão. São Paulo. Disponível em: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/quem-somos/missao-visao-objetivos-e-diretrizes> Acesso em: 15 jun. 2013

Fonte oral

PENTEADO, J. R. W. Entrevista concedida a Tânia Janaína Borda Landi, em 13 de junho de 2013, em Ourinhos/SP, durante o curso de "História Oral na Educação: memórias e identidades".

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmera de Educação Básica. **LDB** (Lei nº 9.394/96), de 23 de dezembro de 1996 -. Dispõe sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Cap. III, Art. 39 a 42. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla02.pdf> Acesso em: 08 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmera de Educação Básica. **Decreto nº 2.208,** de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a art. 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmera de Educação Básica. **Decreto 37.735**, de 27 de outubro de 1993. Autoriza a transferência das Escolas Técnicas Estaduais para o Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" – CEETPS e dá providências correlatas.Transferência de todas as ETESG e ETAESG pertencentes à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. Alterado pelos Decretos 37.875/93, 37.876/93, 38.703/9. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/177010/decreto-37735-93-sao-paulo-sp> Acesso em: 20 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmera de Educação Básica. **Parecer nº 16**, homologado em 25 de novembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/ceb016.pdf> Acesso em: 04 jul. 2013.

RECONSTRUINDO A HISTÓRIA DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL PROFESSOR HORÁCIO AUGUSTO DA SILVEIRA: DA ESCOLA ARTESANAL DA VILA MARIA AO GINÁSIO INDUSTRIAL ESTADUAL (1956 A 1965)

Talita dos Santos Molina

Escola Técnica Estadual Professor Horácio Augusto da Silveira, em São Paulo

Introdução

Neste artigo pretende-se apresentar uma reflexão sobre a história de uma escola técnica estadual, desde sua instalação, como escola artesanal, em 1956, e, em 1963, como escola industrial, até 1965[1]. Como afirma Furtado (2012, p. 191), as pesquisas acerca das instituições ganharam espaço na historiografia educacional brasileira, principalmente a partir dos anos 1990, influenciadas pelas novas correntes historiográficas, como, por exemplo, a Escola dos *Annales* na França e os *Estudos Culturais* na Inglaterra. De acordo com Miranda (2011, p. 4), "estes grupos de estudos ampliaram as perspectivas da pesquisa histórica, introduzindo novas abordagens, temporalidades e sujeitos".

No que se refere à história da educação profissional, Batista (2011, p. 103) afirma que é preciso problematizar constantemente o universo teórico-prático da educação profissional e tecnológica e que, "uma das alternativas para realizar esta tarefa é a pesquisa no âmbito da Memória e História da Educação Profissional e Tecnológica", então, estudar as unidades de ensino técnico é acompanhar o percurso desta história envolvendo "a comunidade em condições de compreendê-lo e transformá-lo".

Em relação à história da educação no Brasil, estudiosos da área afirmam que, por muito tempo, perdurou em nosso país uma dualidade no sistema educacional brasileiro, que, basicamente, define-se na separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Anísio Teixeira (1976) indica "que o sistema de ensino dual era constituído, de um lado, pelas escolas primárias, escolas normais e escolas profissionais e agrícolas; de outro lado, pelas escolas secundárias, escolas superiores e universidades" (Apud, SALES & OLIVEIRA, 2011, p. 175).

O intuito da criação dessa escola – no qual, inicialmente, foi oferecido o curso de Reparação de Automóveis, deve-se a necessidade de capacitação de mão de obra em Vila Maria e região (como Guarulhos e Mairiporã), pois, como afirma Carlos David, ex-

---

1 Neste ano – 1965 – através do Decreto nº 44.533, de 18 de fevereiro, altera-se a denominação de Escola Industrial de Vila Maria para Ginásio Industrial Estadual "Professor Horácio Augusto da Silveira".

-aluno e atualmente professor da Etec Professor Horácio Augusto da Silveira, "a região da Vila Maria sempre foi um polo industrial, e estamos perto também de Guarulhos, que também é um polo industrial, então havia bastante procura de pessoal qualificado para isso, era comum os alunos já saírem da escola com um emprego já garantido ou continuavam seus estudos nos colégios técnicos"[2]. O ano do decreto que dispõe sobre a localização da escola é de 1956, época do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), no qual o presidente ficou conhecido na história com seu slogan "Cinquenta anos em cinco", com o intuito de iniciar um processo de rápida industrialização, tendo como carro-chefe a indústria automobilística. Em seu mandato presidencial, Juscelino lançou o Plano Nacional de Desenvolvimento, conhecido como "Plano de Metas"[3]. Se um dos principais investimentos deste governo era a indústria automobilística, justifica-se a criação da Escola Artesanal de Vila Maria com o curso de Reparação de Automóveis, pois precisavam de mão de obra qualificada para suprir esse processo de industrialização feito pelo governo federal, ou seja, precisavam de uma profissionalização para a realização de trabalhos manuais nas indústrias.

Como citado anteriormente, analisaremos o período de 1957 a 1965 desta instituição; no entanto, não podemos deixar de citar que esta unidade escolar, no que se refere às políticas públicas, apresentou em sua trajetória mudanças relativas a denominações e de Secretarias governamentais, "com equipes diversas, e em momentos históricos e políticos de cada época, e apesar de ter vivenciado inúmeros desafios, sempre se manteve voltada ao ensino técnico" (MACHADO, 2011, p. 108), como mostra o quadro[4]:

Para alcançar os objetivos deste trabalho, qual seja, analisar o período inicial da Escola Técnica Estadual Horácio Augusto da Silveira, utilizamos a seguinte documentação: depoimentos orais, documentos oficiais do governo, fontes ligadas ao funcionamento interno da escola, tais como arquivos da secretaria acadêmica – prontuários de alunos, livro registro de certificados de alunos; livros de frequência dos docentes de 1957-1965; depoimentos orais. Futuramente, tem-se por objetivo construir um Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Professor Horácio Augusto da Silveira.

2 Entrevista concedida para a autora no dia 18/06/2013. Estudou na ETEC Horácio de 1964-1968 no curso de Mecânica de Máquinas, e começou a lecionar no ano de 1983.

3 O plano tinha 31 metas distribuídas em cinco grandes grupos: Energia, Transportes, Alimentação, Indústria de Base, Educação, e a meta principal ou meta-síntese: a construção de Brasília. O Plano de Metas visava estimular a diversificação e o crescimento da economia brasileira, baseado na expansão industrial e na integração dos povos de todas as regiões do Brasil através da nova capital localizada no centro do território brasileiro, na região do Brasil Central. Para saber mais ver: VIANNA, Francisco, *JK – A Saga de um Herói*, Companhia Editora Nacional, 2006.

4 Quadro elaborado pela autora com base na legislação relacionada à educação profissional, pesquisado no Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOE). Site: www.imprensaoficial.com.br.

Ano	Denominação	Ato Legal
1956	Dispõe sobre localização de Escola Artesanal, no Bairro de Vila Maria, na Capital do Estado de São Paulo.	Decreto nº 25.599, de 9 de março de 1956.
1963	Altera a denominação e estabelece categorias de estabelecimentos de ensino subordinados ao Departamento de Ensino Profissional (...) I – Como Escolas Industriais da categoria "A": (...) 4. de Vila Maria – Capital.	Decreto nº 41.895, de 30 de abril de 1963.
1965	Altera a denominação de *Escola Industrial de Vila Maria* para *Ginásio Industrial Estadual "Professor Horácio Augusto da Silveira"* (GIEPHAS)	Decreto nº 44.533, de 18 de fevereiro de 1965 (art. 4º).
1975	Estabelece a estrutura da rede oficial de ensino do Estado. Altera-se para o Centro Estadual Interescolar "Professor Horácio Augusto da Silveira"	Decreto nº 7.400, de 30 de dezembro de 1975
1978	Alteração do CEI Profº Horácio Augusto da Silveira – Vila Maria em EESG Profº Horácio Augusto da Silveira	Publicado no DOE em 28/01/1978, p. 40 e 41
1985	Alteração de EESG para ETESG Profº Horácio Augusto da Silveira	Resolução SE de 21/06/1985, publicado no DOE em 22/06/85
1993	Autorização da transferência, a partir de 1º de janeiro de 1994, das Escolas Técnicas Estaduais para o Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza", CEETEPS	Decreto nº 37.735, de 27 de outubro de 1993.
1994	Altera a denominação de unidades escolares de 2º grau no qual passam a denominar-se Escola Técnica Estadual "Prof. Horácio Augusto da Silveira".	Decreto nº 38.703, de 31 de maio de 1994.

Quadro I: Denominações da Etec Prof. Horácio Augusto da Silveira, entre 1956 e 1994.

Fonte: Secretaria Acadêmica da Etec Prof. Horácio Augusto da Silveira, em 2013.

Com relação aos arquivos escolares, Furtado (2012, pg. 194) afirma que a documentação tem papel fundamental no processo de pesquisa, organização e conservação do patrimônio cultural da escola(...). Registra-se, também, que esses se constituem em acervos arquivísticos, contendo diversas espécies documentais que são fontes de pesquisa, pois "são espaços de memória, depositários de fontes produzidas e acumuladas na trajetória do fazer pensar o pedagógico no cotidiano das escolas (BONATO, 2002, pg.3; Apud, FURTADO, pg. 195, 2012)"(...). Nos arquivos escolares encontram-se registros de diferentes naturezas e espécies, que, muitas vezes, já fazem parte de uma memória "perdida", porém, uma memória que representa um passado de escolarização, com características próprias da instituição de ensino a qual pertence e identificada com a sua época (FURTADO, pg. 195, 2012).

Importante refletir que os arquivos também são considerados como "lugares de memória". Como afirma o historiador Paulo Knauss – seguindo a tese de Nora – as

sociedades contemporâneas têm uma vontade coletiva de preservar a memória que se articula e ganha concretude na invenção de "lugares de memória". Nas palavras deste autor, frente à aceleração do tempo, as sociedades tratam de localizar o passado em museus, bibliotecas, arquivos, catálogos, datas, festas e comemorações, testemunhando a sua própria transformação. E os arquivos são "uma construção das formas contemporâneas de promoção de memórias, registro de que nós vivemos num tempo distinto dos anteriores" (2009, pg. 9).

Quando citamos como fonte os depoimentos orais, se deve ao fato de a instituição analisada não dispor de um arquivo devidamente organizado e, também, há indícios de documentos perdidos e destruídos devido a uma enchente no ano de 1999 que ocorreu na escola. Assim, as fontes orais é um dos suportes da história oral. Esta, por sua vez, pode ser definida "como um processo de diálogo e a colaboração de sujeitos considerando suas experiências, memórias, identidades e subjetividades, para a produção do conhecimento" (RIBEIRO, 2013, pg. 13). No entanto, é preciso destacar que quando utilizamos a fonte oral "é preciso se limitar a colher o depoimento para encerrá-los nos meandros da razão estruturante do relato histórico, o trabalho com o ser vivo exige simplesmente conhecer melhor e explorar os seus contornos" (SANFINS, 2011, pg. 26). Partindo do que Ribeiro chama de "história oral temática", que seria a utilizada por projetos de pesquisa que querem esclarecer temas por meio de relatos de pessoas, é exatamente isso que queremos nos depoimentos recolhidos: conseguir descrever indícios da história desta escola a partir destes relatos.

Desse modo, utilizando como base metodológica os teóricos e as fontes citadas acima e, com o intuito de construir estudos históricos sobre as instituições escolares, primeiramente, falaremos sobre a história do patrono desta instituição e, posteriormente, descreveremos a história da Etec Prof. Horácio Augusto da Silveira de 1957 a 1965.

Breve histórico do Prof. Horácio Augusto da Silveira

Figura 1 – Retrato de Horácio da Silveira pintado em 1955, por J. Silva.
Fonte: Arquivo Etec Horácio Augusto da Silveira, em 2013.

O PATRONO

Horácio Augusto da Silveira nasceu em Castro, no Estado do Paraná, dia 1º de janeiro de 1885. Filho de João Ramos de Aguiar e Maria Augusta Zacarias tem seu sobrenome Silveira, originário de sua avó, descendente de antiga família gaúcha.

Aos 9 anos de idade, órfão de pai, veio residir em Piracicaba com o tio, onde concluiu o curso primário. Mais tarde, sob o estímulo do tio, Padre Alarico Zacharias, formou-se pela Escola Normal em Piracicaba, no ano de 1905. Sua nomeação inicial no Magistério remonta aos 23 de janeiro de 1905, como Professor da Escola do Bairro do Pântano, em Simão, removido para a Escola de Cravinhos no ano seguinte. Posteriormente, transfere-se para o Grupo Escolar de Ribeirão Preto, depois indo para Sertãozinho, onde ampliou o quadro de escoteiro e equipes de esportes.

Por meio do decreto de 30 de janeiro de 1918, foi nomeado Diretor do Liceu de Artes e Ofícios de Amparo, data que assinala o seu ingresso no Ensino Industrial. Em 1923, por decreto de 26 de maio, foi nomeado Diretor da Escola Profissional Feminina da Capital (atual Escola Técnica Estadual Carlos de Campos). Com a criação da Superintendência da Educação Profissional e Doméstica pelo Decreto nº 6.604, de 13 de agosto de 1934, foi nomeado titular do novo órgão do ensino.

Ele também contribuiu, por meio das duas Escolas Profissionais da Capital de São Paulo, para a formação de Mestres, por meio de Cursos de Aperfeiçoamento. Procurou colocar o Ensino Industrial em consonância com as necessidades de mão de obra, de mestres e técnicos na indústria de São Paulo. Também introduziu o Ensino Agrícola Médio ligado ao Industrial, junto ao homem do campo. Daí surgiram as Escolas Profissionais Agrícolas-Industriais.

Escreveu numerosas monografias sobre o ensino profissional em São Paulo, de conteúdo histórico e técnico-administrativo. Seu pensamento e sua ação voltavam-se exclusivamente para questões de ensino, e durante mais de 35 anos apenas ao Ensino Profissional.

Horácio Augusto da Silveira faleceu em 16 de dezembro de 1959. Sua contribuição para o desenvolvimento do Ensino Industrial no Estado de São Paulo é de extrema relevância[5].

Após seis anos de seu falecimento, a conhecida Escola Industrial de Vila Maria, em homenagem ao professor que muito contribuiu para a histórica da educação profissional, a partir do Decreto nº 44.533, de 18 de fevereiro de 1965, no art. 4º, altera a denominação desta instituição escolar para Ginásio Industrial Estadual "Professor Horácio Augusto da Silveira".

Em suma, podemos afirmar que este professor muito contribuiu para o desenvolvimento do Ensino Industrial e da Educação Profissional no Estado de São Paulo. A criação de um centro tecnológico de educação profissional também deve-se à dedicação deste professor.

---

5 Este pequena biografia da vida profissional do Prof. Horácio Augusto da Silveira foi baseada nos textos: 1) LEITÃO, Arnaldo. "Horácio Augusto da Silveira". In: Revista do Professor. 1961 (out.-dez.), p. 21 a 24; 2) CARVALHO, Maria L. M. de. "A trajetória administrativa de Horácio Augusto da Silveira na primeira Superintendência da Educação Profissional em São Paulo (1934 a 1947)". In: CARVALHO, Maria L. M. de (org.). Culturas, saberes e práticas: Memórias e História da Educação Profissional. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011, p. 35 a 60.

A Escola Artesanal/Industrial de Vila Maria (1957-1965)

A criação da Escola Artesanal de Vila Maria se deu pelo Decreto nº 25.599, de 9 de março de 1956, publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 10 de março de 1956. O Decreto nº 25.599/56 dispõe sobre localização da Escola Arteza-nal e estabelece, em seu artigo 1º: "Fica localizada uma Escola Artezanal no Bairro de Vila Maria, na Capital do Estado de São Paulo". No entanto, muitas vezes, a publicação não garantia o efetivo funcionamento da escola. De acordo com os prontuários dos ex-alunos analisados, as primeiras matrículas foram feitas no início do ano de 1957, indicando que, apesar da publicação no DOE ter sido feita no início de 1956, as aulas iniciaram-se somente no ano seguinte.

Importante indicar que, nesta época, havia várias escolas artesanais na Capital – Casa Verde, Penha, Mooca, Vila Maria, e pelo interior do Estado de São Paulo – Assis, Guaratinguetá, Itatiba, Presidente Prudente, entre outras.

Com relação ao primeiro curso desenvolvido nesta escola, este seria o de "Reparação de Automóveis", sendo a instituição localizada na Av. Guilherme Cotching, 1.177, Bairro de Vila Maria[6]. Os alunos aprendiam "Cultura Geral" – currículo integrado por português e matemática, e a "Cultura Técnica" – por desenho, tecnologia e oficina. Havia, também, como opção, as "Práticas Educativas", que poderiam ser educação física ou canto orfeônico. Como citado acima, o Prof. Carlos David afirma que "quando a escola era no endereço antigo, era muito pequena, então, não tinha muitos alunos". Desse modo, no início, esta instituição teve poucos alunos, conforme o quadro a seguir:

CURSOS	MATRÍCULAS*	PERÍODO
REPARAÇÃO DE AUTOMÓVEIS	97	1957-1962
MECÂNICA DE AUTOMÓVEIS	31	1961-1965
DESENHO TÉCNICO MECÂNICO	63	1962-1965
CURSOS NÃO IDENTIFICADOS	3	1961-1965
TOTAL	194	

Quantitativo de alunos matriculados de 1957-1965 na Escola Artesanal/ Industrial de Vila Maria[7].

Fonte: Arquivo Etec Prof. Horácio Augusto da Silveira. Secretaria Acadêmica. Prontuários de Ex--Alunos (Tabela montada pela autora).

* números aproximados

6 Atualmente a EtecProf. Horácio Augusto da Silveira localiza-se na Rua Alcântara, 113 – Vila Guilherme.

7 Tabela baseada na pesquisa das 13 caixas-arquivo. Cada uma possuía 50 prontuários de ex-alunos, totalizando 650 prontuários.

De acordo com a tabela, podemos perceber que a escola teve, aproximadamente, 97 alunos matriculados entre 1957 e 1962, no curso de Reparação de Automóveis, indicando um pequeno número de formandos. Uma das justificativas para isso seria o grande número de evasão e reprovação dos estudantes – característica que não era exclusividade da Escola Artesanal de Vila Maria. Como indica Sanfins, a Escola Artesanal Rosa Perrone Scavone – Itatiba/SP, também tinha um índice alto de evasão e reprovação dos alunos, justificando que

> a evasão era atribuída principalmente ao fato das famílias retirarem seus filhos da escola para ajudar no orçamento doméstico, quando já possuíam certos conhecimentos profissionais que os habilitassem a trabalhar. As taxas de evasão eram somadas às elevadas taxas de reprovação, à teia burocrática e à rigidez da lei orgânica do ensino industrial, que impedia a adaptação do ensino às transformações da economia (SANFINS, 2011, pg. 58).

Devido a esses fatores indicados por Sanfins, no ano de 1959, o governador de São Paulo, Carvalho Pinto, constituiu uma Comissão para proceder estudos sobre o ensino industrial paulista , no qual em 1960 entregam a Assembleia Legislativa como um projeto de lei. Transformando o curso industrial básico em curso ginasial técnico, esse projeto é transformando na Lei nº 6.052, de 03/02/1961, que "dispõe sobre o sistema estadual de Ensino Industrial e de Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas". Esta mudança provoca alterações nas denominações das escolas artesanais. Assim, pelo Decreto nº 41.895, de 30 de abril de 1963, altera-se "a denominação e estabelece categorias de estabelecimentos de ensino subordinados ao Departamento de Ensino Profissional (...) I – Como Escolas Industriais da categoria "A": (...) 4. de Vila Maria – Capital".

Quando a Escola Artesanal de Vila Maria passa a ser denominada como *Escola Industrial de Vila Maria*, de acordo com a tabela citada acima sobre as matrículas dos alunos, o curso de Reparação de Automóveis é extinto e substituído pelos cursos de Mecânica de Automóveis e Desenho Técnico Mecânico. Mais uma vez, segundo os prontuários dos ex-alunos, as grades curriculares destes dois cursos praticamente não sofreram alterações, mas foram acrescentadas somente duas disciplinas em Cultura Geral, – Ciências e Educação Moral e Cívica, em Cultura Técnica não houve alteração.

Apesar de, na Tabela, constatarmos que entre 1961 e 1965 houve uma média de 100 matrículas, sendo maior que no período em que era Escola Artesanal, se compararmos a quantidade de alunos e escolas técnicas estaduais existentes hoje no Estado de São Paulo, este número é ínfimo.

Mais uma vez, em relação às análises feitas na documentação da escola, especificamente os Livros Ponto de Docente de 1957-1965, também indicam uma quantidade muito pequena de docentes (lembrar, novamente, que a escola era pequena e tinha poucos cursos), o que é evidenciado no quadro a seguir:

nº	PROFESSORES DA ETEC PROF. HORÁCIO AUGUSTO DA SILVEIRA: 1957-1965
1	*Arnold Fioravante*
2	Ênio Vilas Bôas
3	Eugênio A. Bueno
4	Fernando Cambler
5	*Gentil de S. Coelho*
6	Joaquim Carneiro Lopes
7	José Luiz Trindade
8	José S. Pinheiro Neto
9	Luiz Maria Ramos
10	Manoel Davi Barbosa
11	Virgínio Guarnette
12	Walter de Oliveira

Fonte: Arquivo ETEC Prof. Horácio Augusto da Silveira – Departamento Pessoal: Livro dos Ponto-Docentes de 1957-1965. (Tabela montada pela autora).

Notem que nesta tabela colocamos em itálico o nome de dois professores: Arnold Fioravante e Gentil de S. Coelho, pois, analisando o prontuário dos professores, o primeiro foi diretor e, o segundo, vice-diretor.

O professor Arnold Fioravante tornou-se diretor oficial da Escola Artesanal de Vila Maria por meio da publicação no DOE em 20/3/1957. Fioravante deixou de ser diretor da Escola Artesanal de Bragança Paulista e passou a exercer o cargo de diretor em Vila Maria, no dia 27/3/1957. De acordo com a documentação de seu prontuário, ele só deixará de ser diretor desta escola no ano de 1973, quando é transferido para ser diretor do Colégio Técnico Industrial de Vila Leopoldina.

No entanto, de acordo com o depoimento do professor Carlos David, "no período em que estudei (1964-1968), tivemos dois diretores: o prof. Gentil de Souza Coelho e o prof. Sussumo Sato".

Dessa forma, o professor Gentil de S. Coelho, de acordo com entrevista concedida ao professor da Escola Técnica Estadual Rosa Perrone Scavone, Anderson W.Sanfins[8]:

> na Horácio fui professor de mecânica, fui professor de desenho técnico, e eu passei para ser assistente de diretor por um motivo simples, em 1963, eu sofri um acidente sério, eu trabalhava na escola artesanal, na escola da Vila Maria, na escola artesanal da Penha, e de noite na escola da Penha, e durante o dia na escola artesanal de Vila Maria, aí eu sofri um acidente sério, eu tinha um jipe Land Rover, e tinha uns cinco, seis alunos e só eu que me machuquei, rapaz, a molecada caiu

8 Atualmente é diretor da ETEC Rosa Perrone Scavone de Itatiba, no ano de 2011 defendeu uma dissertação de mestrado sobre a história desta escola na Universidade São Francisco, com a seguinte referência: SANFINS, Anderson W. *Ensino Técnico e Industrialização em Itatiba: a história da Escola Técnica Estadual Rosa Perrone Scavone*. São Paulo – Itatiba, 2011. Dissertação de Mestrado.

> tudo fora lá, mas não aconteceu nada, eu bati com o osso, deslocou a retina da vista (...). Então, queriam me aposentar, naquele tempo era mais ou menos fácil, ai eu fui lá, na coordenadoria do ensino técnico, eu falei, não, eu não quero aposentar, eu quero ser vice diretor, aquele tempo era vice-diretor, não era assistente ainda, aí eles me botaram, não tinha vice na escola, me botaram com vice diretor, eu fiquei como vice diretor de 1963 até 1969, quando eu vim para cá – para ser diretor da ETEC Rosa Perrone Scavone (Itatiba)[9].

O professor Sussumo Sato assumiu o cargo de diretor do Ginásio Industrial Estadual "Prof. Horácio Augusto da Silveira" após a saída do prof. Gentil e, de acordo com a documentação acadêmica, permaneceu até o início da década de 1980. No entanto, percebe-se que temos muitos desafios pela frente, como: Fioravante realmente ocupou o cargo de diretor? Se ocupou, porque os ex-alunos não se recordam dele, mas sim somente dos professores Sr. Gentil e Sr. Sussumo? Questionamentos que merecem uma pesquisa mais aprofundada para alcançarmos as respostas.

Como citado anteriormente, o Decreto nº 44.533, de 18 de fevereiro de 1965, especificamente no artigo 4º, estabelece a alteração de denominação de *Escola Industrial de Vila Maria* para *Ginásio Industrial Estadual "Professor Horácio Augusto da Silveira"* (GIEPHAS). Como afirma SANFINS (2011, p. 60), a alteração de denominação das escolas industriais para ginásios industriais estaduais deve-se, principalmente, à organização do ensino a partir da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4.024/1961, que "após 13 anos de tramitação política e com mais de duzentas emendas ao projeto inicial, garantiu igualdade de tratamento por parte do poder público para os estabelecimentos oficiais e particulares". Do mesmo modo, SALES & OLIVEIRA (2011, p. 175) asseveram que "subjacente à criação dessas leis, encontra-se um grande esforço por parte dos educadores para concretizar o rompimento dessa *dualidade educacional*".

Da pequena escola profissionalizante, a atual Escola Técnica Estadual Prof. Horácio Augusto da Silveira tem alunos nos três períodos, e neste 1º semestre de 2013 somam: 840 no matutino, 680 no vespertino, 1600 no noturno – este alto número no período noturno deve-se às três Extensões que a Etec possui (Ligabue, Mairiporã, Carmosina). O total de alunos matriculados desde a criação da Escola Artesanal de Vila Maria, em 1957, até o 1º semestre de 2013, é de aproximadamente 27.000 estudantes. Além do Ensino Médio, que ocorre no período da manhã, os cursos técnicos oferecidos pela Etec – tarde e noite – são: Administração, Contabilidade, Logística, Eletrônica, Mecânica e Informática. Nas extensões temos: Administração, Logística e Segurança do Trabalho.

Importante refletir que, mesmo com essas análises feitas a partir das documentações citadas, esse conhecimento não pode ser entendido como definitivo e acabado, devemos sempre estar preocupados em conhecer os fatos e tentar responder às necessidades, para apreender uma realidade histórica (FURTADO, 2012, pg. 205).

---

9 Depoimento concedido pelo entrevistador: Anderson Wilker Sanfins; entrevistado: Gentil de Souza Coelho – Diretor da Escola Rosa Perrone Scavone, de Itatiba, de 1969 a 1982. Data da entrevista: 21 de junho de 2013. Local: Diretoria da Etec Rosa Perrone Scavone.

Referências

Fontes primárias

– Prontuário de ex-alunos no acervo da Etec Prof. Horácio Augusto da Silveira;

– Prontuário do professor Arnold Fioravante;

– Livro Ponto professores (1957-1965);

– Livro de registro de certificados de alunos de 1958 a 1962 (1 unidade: 33 x 22,5 cm); – Certificados do "Curso Extraordinário" da "Escola Artesanal de Vila Maria" de 1961 a 1964 (32 certificados).

– Catalogação dos documentos de 1957-1965 (Arquivo Etec Prof. Augusto da Silveira)

– Livro de Frequência dos docentes de 1957 a 1966: 02/57 a 06/59: 24 x 18 cm; 08/58 a 08/59: 33 x 22,5 cm; 02/59 a 06/62; 08/64 a 08/66: 24 x 18 cm; 06/61 a 06/62: 33 x 22,5 cm; 06/62 a 12/62: 33 x 22,5 cm; 05/63 a 08/65: 33 x 22,5 cm; e 04/64 a 12/65: 33 x 22,5 cm.

– Livro de Frequência dos docentes de 1957 a 1966: 12/64 a 08/65: 24 x 18 cm; 08/65 a 04/66: 24 x 18 cm; 08/65 a 04/66: 24 x 18 cm;

– Livro de registro de certificados de alunos de 1958 a 1962 (1 unidade: 33 x 22,5 cm); – Certificados do "Curso Extraordinário" da "Escola Artesanal de Vila Maria" de 1961 a 1964 (32 certificados).

SÃO PAULO. Decreto Estadual nº 25.599, de 9 de março de 1956. Dispõe sobre localização de Escola Artesanal, no Bairro de Vila Maria, na Capital do Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Diário do Executivo, São Paulo, 10 de março de 1956, página 2.

SÃO PAULO. Decreto Estadual nº 41.895, de 30 de abril de 1963. Altera a denominação e estabelece categorias de estabelecimentos de ensino subordinados ao Departamento de Ensino Profissional [...] I – Como Escolas Industriais da categoria "A": [...] 4. de Vila Maria – Capital. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Diário do Executivo, São Paulo, 4 de maio de 1963, página 5.

SÃO PAULO. Decreto Estadual nº 44.533, de 18 de fevereiro de 1965. Altera a denominação de estabelecimentos de ensino do Departamento de Ensino Profissional, da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. [...] Artigo 4.° — " alterada a denominação dos estabelecimentos abaixo indicados para: 1 [...] 3 . Ginásio Industrial Estadual "Professor Horácio Augusto da Silveira" , da Capital (Vila Maria), para Escola Industrial de Vila Maria, na capital. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Diário do Executivo, São Paulo, 19 de fevereiro de 1965, página 3.

SÃO PAULO. Decreto Estadual nº 7.400, de 30 de dezembro de 1975. Estabelece a estrutura da rede oficial de ensino do Estado. Altera-se para o Centro Estadual Interescolar "Professor Horácio Augusto da Silveira". Diário Oficial do Estado de São Paulo, Diário do Executivo, São Paulo, 31 de dezembro de 1975, página 21.

SÃO PAULO. Alteração de denominação de estabelecimentos de ensino. [...] de C.E.I. Profº Horácio Augusto da Silveira – Vila Maria em EESG Profº Horácio Augusto da Silveira. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Diário do Executivo, São Paulo, 28 de janeiro de 1978, páginas 40 e 41.

SÃO PAULO. Resolução SE de 21 de junho de 1985: alteração de EESG para ETESG Profº Horácio Augusto da Silveira. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Diário do Executivo, São Paulo, 22 de junho de 1985, páginas 11 e 12.

SÃO PAULO. Decreto Estadual nº 37.735, de 27 de outubro de 1993. Autorização da transferência, a partir de 1º de janeiro de 1994, das Escolas Técnicas Estaduais para o Centro Estadual

de Educação Tecnológica "Paula Souza", CEETPS. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Diário do Executivo, São Paulo, 28 de outubro de 1993, páginas 6 e 7.

SÃO PAULO. Decreto Estadual nº 38.703, de 31 de maio de 1994. Altera a denominação de unidades escolares de 2º grau no qual passam a denominar-se Escola Técnica Estadual "Prof. Horácio Augusto da Silveira". Diário Oficial do Estado de São Paulo, Diário do Executivo, São Paulo, 1º de junho de 1994, página 1.

Fontes orais

DAVID, Carlos. Professor do Curso Técnico em Eletrônica concedeu entrevista à autora na Etec Prof. Horácio Augusto da Silveira, em junho de 2013.

COELHO, Gentil. Funcionário Público da Prefeitura Municipal de Itatiba, Diretor da Etec Rosa Perrone Scavone de 1969 a 1982, em entrevista concedida em junho de 2013 ao professor Anderson W. Sanfins.

Referências Bibliográficas

BATISTA, Sueli Soares dos S. "Educação Profissional e tecnológica no Brasil: entre a continuidade e a ruptura". In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (org). **Cultura, saberes e práticas**. Memórias e História da Educação Profissional. Centro Paula Souza. São Paulo. Imprensa Oficial, 2011, pg. 95-106.

CARVALHO, Maria L. M. de; BATISTA, Sueli S. dos S. "PATRIMÔNIO, TRABALHO E EDUCAÇÃO. O CENTRO FERROVIÁRIO DE ENSINO E SELEÇÃO PROFISSIONAL (1934 A 1948)". In: TICCIH-BRASIL. **VI Colóquio Latino-Americano sobre Recuperação e Preservação do Patrimônio Industrial,** São Paulo, 2012. Artigos – Temática 06: PATRIMÔNIO FERROVIÁRIO. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?id=16962&sigla=Institucional&retornodetalheInstitucional. Acesso em: 10 jul. 2013.

CARVALHO, Maria L. M. de. "A trajetória administrativa de Horácio da Silveira na primeira Superintendência da Educação Profissional em São Paulo (1934 a 1947)". In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (org). **Cultura, saberes e práticas.** Memórias e História da Educação Profissional. Centro Paula Souza. São Paulo. Imprensa Oficial, 2011.

CARVALHO, Maria L. M. de (org.). **Cultura, saberes e práticas**. Memórias e História da Educação Profissional. Centro Paula Souza. São Paulo. Imprensa Oficial, 2011.

FURTADO, Alessandra C. "Arquivos, fontes e instituições: um itinerário de pesquisa sobre o arquivo do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto/SP (1918-1960)". In: **Revista Patrimônio e Memória***,* São Paulo, UNESP, v. 8, n. 2, p. 186-209, julho-dezembro, 2012.

KNAUSS, Paulo. "Usos do passado, arquivos e universidade". In: **Cadernos de Pesquisa** CDHIS, nº 40, ano 22, p. 9 – 16, 1º sem. 2009, UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

LEITÃO, Arnaldo. "Horácio Augusto da Silveira". In: **Revista do Professor**. 1961 (out.-dez.), p. 21 a 24.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. SP: Editora Unicamp, 2003, 5ª ed.

MACHADO, Maria Teresa Garbin. "Os destinatários do ensino profissional: dos desvalidos da sorte aos trabalhadores das escolas técnicas profissionais". In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (org). **Cultura, saberes e práticas.** Memórias e História da Educação Profissional. Centro Paula Souza. São Paulo. Imprensa Oficial, 2011, p. 107-126.

MIRANDA, Márcia Eckert. “Historiadores, Arquivistas e Arquivos”. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**. São Paulo: ANPUH, julho de 2011.

NORA, Pierre. “Entre Memória e História: a problemática dos lugares”, In: **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dezembro de 1993.

RIBEIRO, Suzana L.S. “Da ideia ao projeto”. In: CARVALHO, Maria Lucia M. de. RIBEIRO, Suzana L.S. **História Oral na Educação: memórias e identidades** (Temas Transversais). Projeto de formação continuada de professores da educação profissional do Programa Brasil Profissionalizado no Centro Paula Souza, Setec/MEC, Cetec Capacitações, 2013.

SALES, Paula E. N.; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. “Políticas de educação profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas”. In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (org). **Cultura, saberes e práticas**. Memórias e História da Educação Profissional. Centro Paula Souza. São Paulo. Imprensa Oficial, 2011, p. 165-184.

SANFINS, Anderson W. **Ensino Técnico e Industrialização em Itatiba: a História da Escola Técnica Estadual Rosa Perrone Scavone (1948-1994).** Itatiba, São Paulo, Universidade São Francisco, 2011. Dissertação de Mestrado.

VIANNA, Francisco, **JK – A Saga de um Herói,** Companhia Editora Nacional, 2006.